



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS**  
**CAMPUS DE LARANJEIRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AGROECOLOGIA E**  
**DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL**

**ELISÂNGELA MOCELLIN**

**O LUGAR DA AGROECOLOGIA NO CURRÍCULO DA ESCOLA DO CAMPO.**

**LARANJEIRAS DO SUL**

**2016**

**ELISÂNGELA MOCELLIN**

**O LUGAR DA AGROECOLOGIA NO CURRÍCULO DA ESCOLA DO CAMPO**

Dissertação de mestrado, apresentada para o Programa de Pós-graduação em agroecologia e desenvolvimento rural sustentável da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus de Laranjeiras do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em agroecologia e desenvolvimento rural sustentável.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Anelise G. Rambo

Coorientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Adriana M.Andreis

**LARANJEIRAS DO SUL**

**2016**

## UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D  
CEP: 89802-210  
Caixa Postal 181  
Bairro Jardim Itália  
Chapecó - SC  
Brasil

### DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Mocellin, Elisângela

O lugar da agroecologia no currículo da escola do campo/ Elisângela Mocellin. -- 2016.  
134 f.:il.

Orientadora: Dra. Anelise Graciele Rambo.

Co-orientadora: Dra. Adriana Maria Andreis.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável (PGADR), Laranjeiras do Sul, PR, 2016.

1. Agroecologia. 2. Educação do Campo. 3. Movimentos sociais. 4. Currículo. 5. Educação emancipadora. I. Rambo, Dra. Anelise Graciele, orient. II. Andreis, Dra. Adriana Maria, co-orient. III. Universidade Federal da Fronteira Sul. IV. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**ELISÂNGELA MOCELLIN**

**TÍTULO: “O Lugar da Agroecologia no Currículo da Escola do Campo”**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável – PPGADR da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, defendido em banca examinadora em 18/03/2016

Orientador (a): Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Anelise Graciele Rambo (UFRGS)

Aprovado em: 18 / 03 / 2016

BANCA EXAMINADORA

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Anelise Graciele Rambo (UFRGS)

  
Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>º</sup>. Willian Simões (UFFS)

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Cecilia Maria Ghedini (UNIOESTE)

Laranjeiras do Sul/PR, março de 2016

*Dedico esta dissertação a minha família.*

*Aos meus pais, por serem meu alicerce na jornada da vida.*

*Ao meu marido Reinaldo, por ser meu porto seguro em todos os momentos desta caminhada.*

*Aos meus filhos Vitor Gabriel e Yanni, minha razão de viver e enfrentar novos desafios.*

*E a todos que acreditam que é possível fazer diferente.*

## **AGRADECIMENTOS**

*É chegado o fim de mais uma caminhada em busca dos sonhos e também a hora de olhar para trás. Esse sonho não foi conquistado sozinho, é resultado de muitos olhares, de muitas palavras de sabedoria e de carinho, no decorrer do percurso e principalmente, da orientação sábia e serena de anjos que estiveram ao meu lado.*

*Dessa forma, agradeço a Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, pela oportunidade de participar desse programa de Pós-Graduação.*

*As minhas orientadoras Anelise G. Rambo e Adriana M. Andreis, que além de me conduzirem sabiamente pelo caminho trilhado, foram excepcionais conselheiras e amigas, acalentando o coração nas horas difíceis.*

*Aos colegas de turma e em especial as grandes amigas, Rosiéle, Rosali e Ana Claudia, pela parceria, carinho e amizade constituída neste percurso.*

*Aos professores do programa de Pós-Graduação, que dividiram seus saberes conosco e não somaram esforços para nos auxiliar nesta trajetória.*

*A minha amiga Maria Isabel que além de me acolher em sua casa com muito carinho, também contribuiu com seus saberes. As minhas amigas Vilma e Luzia que também me acolheram afetosamente em seus lares.*

*Aos amigos e professores, Marcos Gehrke, Vitor de Moraes, Cecilia Maria Ghedini, Joaquim Costa, que deram importantes contribuições para a definição deste estudo.*

*Aos professores Willian Simões e Solange Todesco Von Onçay, que também fizeram importantes contribuições na banca de pré-qualificação.*

*Aos colegas de trabalho do colégio Chico Mendes, que sempre foram parceiros, compreensivos e solidários nesta caminhada. A gestora Lourdes Uliano, que contribuiu muito no desenvolvimento da pesquisa. Ao grupo de educadores, educandos, pais e mães que participaram das rodas de conversa que fundamentaram este estudo.*

*E agradeço em especial aos meus familiares Reinaldo, Vitor Gabriel e Yanni, pela paciência, amor e compreensão. Sempre estiveram ao meu lado, sendo meu porto seguro, nas horas de desespero, insegurança e frustração. Pelas importantes contribuições na organização da dissertação. E a Deus, pela força e fé.*

*A todos, meus sinceros agradecimentos.*

*Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio. Seu Eu e as suas circunstâncias.*

*Paulo Freire*



## RESUMO

O desafio deste estudo é pensar o lugar da agroecologia no currículo da escola do campo e sua importância como matriz pedagógica na intervenção para uma formação humana emancipadora, tendo como base a análise da realidade da Escola Estadual do Campo Chico Mendes, localizada no interior do assentamento de Reforma Agrária, no município de Quedas do Iguaçu, estado do Paraná. Levando em consideração a realidade agrária brasileira, e o seu constante movimento, torna-se relevante pensar um projeto de educação que seja favorável à emancipação humana e social dos povos do campo. Neste sentido, a Agroecologia em conjunto com o projeto de Educação Campo que vem conquistando espaço em todo o país, podem contribuir para a elaboração de um currículo escolar que contemple os anseios dos povos do campo, na perspectiva de emancipação humana e social. O desenvolvimento deste estudo ocorre a partir de uma reflexão sistemática a respeito dos conceitos de lugar e de currículo, aliados a análise empírica, realizada através de rodas de conversa com educadores, educandos e responsáveis pelos educandos. Finalizamos a investigação com a importante constatação de que o lugar que a agroecologia ocupa no currículo do colégio Chico Mendes, é um lugar obscuro e secundarizado, podendo ser considerado até mesmo, um não-lugar. Sendo a escola o elo entre os conhecimentos generalizantes e a vida dos sujeitos, então o lugar não é encerramento a um local, no caso ao campo, mas é elo à emancipação. A análise empírica do currículo nos permite afirmar que ainda há uma limitada relação entre a singularidade do lugar e a agroecologia no colégio Chico Mendes. Observamos que a potencialidade desses conhecimentos – depreendida na voz dos educandos e dos educadores, gestores e responsáveis pelos educandos – carece até mesmo do entendimento do conceito de agroecologia. Além disso, expressam interesse e reconhecimento da importância de assumir esse elo curricular, como fundante da singularidade da escola. Portanto, podemos afirmar que nossa hipótese inicial, em parte, foi corroborada, considerando que o lugar da agroecologia no currículo escolar do Colégio Estadual do Campo Chico Mendes, ainda está por ser construído.

**PALAVRAS-CHAVE:** Agroecologia; Educação do Campo; Movimentos Sociais; Currículo; Formação Emancipadora.

## **ABSTRACT**

The challenge of this study is to think of the place of agroecology in the school curriculum field and its importance as a pedagogical matrix in intervention for an emancipatory human, based on the analysis of the reality of the State School of Campo Chico Mendes, located inside the settlement Agrarian Reform, the Iguaçu Falls county, state of Parana. Taking into account the Brazilian agrarian reality and its constant movement, it is important to think an education project that is conducive to human and social emancipation of the peoples of the field. In this sense, Agroecology in conjunction with the Rural Education project that is gaining ground across the country can contribute to the development of a curriculum that addresses the aspirations of the peoples of the field, from the perspective of human and social emancipation. The development of this study is from a systematic reflection about the place of concepts and curriculum, combined with empirical analysis, carried out through conversation circles with educators, students and responsible for students. Completed the investigation with the important finding that the place agroecology occupies in Chico Mendes school curriculum, is an obscure and secundarizado place and can be considered even a non-place. As the school generalizing the link between knowledge and the life of the subject, so the place is not close to a site, if the field, but link to emancipação. A curriculum empirical analysis allows us to state that there is still a limited relationship between the uniqueness of the place and agroecology in college Chico Mendes. We note that the potential of this knowledge - inferred from the voice of the learners and educators, managers and responsible for students - lacks even the understanding of the concept of agroecology. Moreover, express interest and recognition of the importance of taking this course link as school uniqueness of founding. Therefore, we can say that our hypothesis starts, part I, was confirmed, considering that the place of agroecology in the school curriculum of the State College of Campo Chico Mendes, is yet to be built.

**KEYWORDS:** Agroecology; Rural Education; Social movements; Curriculum; Emancipadora training.

## **LISTA DE QUADRO**

QUADRO 1 – Grandes categorias de teorias do currículo.....	69
--	----

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esboço teórico metodológico .....	26
Figura 2 - Localização do Colégio Estadual do Campo Chico Mendes .....	84
Figura 3 - Primeiros passos do Colégio Chico Mendes – Escola Itinerante - 2004.	84
Figura 4 - Segunda fase do Colégio Chico Mendes – 2007 .....	85
Figura 5 - Terceira fase do Colégio Chico Mendes – 2010 .....	86
Figura 6 - Infraestrutura precária das instalações do Colégio Chico Mendes - 2014	87
Figura 7 - Estrutura provisória atual, cedida pela prefeitura municipal – 2015.....	88
Figura 8 - Infraestrutura abandonada desde 2012 .....	86
Figura 9 - Educadores e educandos no gramamento do campo de futebol, para melhorar as aulas de Educação Física – 2014 .....	102
Figura 10 - Atividades culturais e de integração desenvolvidas na escola.....	103
Figura 11 - Planejamento interdisciplinar elaborado pelos educadores em curso de formação – 2014 .....	104
Figura 12 - Trabalho desenvolvido por educanda da 2ª série do Ensino Médio sobre a consciência Negra.....	104
Figura 13 - Reflexão sistemática do estudo sobre o “não lugar” da agroecologia no currículo da escola do campo.....	118

## **LISTA DE SIGLAS**

APMF – Associação de Pais, Mestre e Funcionários

BCN – Base Nacional Comum

C&T – Ciência e Tecnologia

CEAGRO – Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia

CEB – Câmara de Educação Básica

CECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

CNB – Conselho Nacional da Educação

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

DCEs – Diretrizes Curriculares Estaduais

ELAA – Escola Latino Americana de Agroecologia

ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MCP – Movimento Camponês Popular

MEC – Ministério da Educação

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

ONG – Organização Não Governamental

PPC – Proposta Pedagógica Curricular

PPP – Projeto Político Pedagógico

PR – Paraná

PTD – Plano de Trabalho Docente

SEED – Secretaria Estadual da Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Unicef – Fundação das Nações Unidas para a Infância

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro Oeste

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

USAID – United Agency for International Development

WWF – World WideFund for Nature

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
1.1	CAMINHOS TRILHADOS.....	20
<b>2</b>	<b>OS CAMINHOS E DESCAMINHOS PARA O ACESSO AO CONHECIMENTO NO E DO CAMPO. ....</b>	<b>26</b>
2.1	UM OLHAR PARA O ESPAÇO AGRÁRIO: DA PADRONIZAÇÃO DA REVOLUÇÃO VERDE À DIVERSIDADE DA AGROECOLOGIA .....	26
2.2	UM OLHAR PARA A ESCOLA DO CAMPO .....	38
<b>3</b>	<b>A AGROECOLOGIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.....</b>	<b>49</b>
3.1	AGROECOLOGIA: UMA (RE)CONSTRUÇÃO SOCIOAMBIENTAL COM PARTICIPAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	49
3.2	O OLHAR PARA A ESCOLA DO CAMPO COM OUTRA PERSPECTIVA.....	54
<b>4</b>	<b>UMA ABORDAGEM CONCEITUAL DE LUGAR E CURRÍCULO PARA PENSAR A AGROECOLOGIA NA ESCOLA.....</b>	<b>63</b>
4.1	O LUGAR COMO PONTO DE CONFRONTAMENTO .....	63
4.2	UMA BREVE LEITURA SOBRE AS TEORIAS DO CURRÍCULO.....	67
4.3	A FORÇA DA ESCOLA E DO CURRÍCULO.....	70
<b>5</b>	<b>O LUGAR DA AGROECOLOGIA NO CURRÍCULO DA ESCOLA DO CAMPO CHICO MENDES .....</b>	<b>83</b>
5.1	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO CHICO MENDES .....	83
5.2	COLÉGIO CHICO MENDES: UM CURRÍCULO EM QUESTÃO .....	90
5.3	QUAL É O LUGAR DA AGROECOLOGIA NO CURRÍCULO DO COLÉGIO CHICO MENDES? .....	105
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>113</b>
<b>7</b>	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>121</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>132</b>





## 1 INTRODUÇÃO

Ao refletir a respeito da trajetória educacional, com certeza muitas pessoas se deparam com a lembrança de questionamentos que mudaram a sua própria história de vida. Morar no meio rural, sempre trouxe muitos desafios em relação às escolhas futuras, inclusive para esta pesquisadora que tem origem camponesa. Nascida no final da década de 1970, período fortemente marcado pelo preconceito de gênero e pela ditadura militar, fase em que o acesso à educação era restrito e seletivo. A produção agropecuária estava bastante dividida entre o tradicional e o moderno e a divisão sexual do trabalho era marcante.

“Pra” que estudar se vai ficar na roça? Como vai estudar? Quem vai ajudar em casa enquanto a criança estuda? O importante é saber ler e fazer “uns” cálculos! Nunca vai usar o estudo aqui na roça! Estas são perguntas e afirmações latentes no contexto histórico de educação, principalmente para a população do campo socialmente marginalizada.

Ao superar estes desafios iniciais e avançar no processo de ensino e aprendizagem, tornou-se eminente para esta autora, agora, na condição de pesquisadora, realizar uma reflexão a respeito da realidade educacional camponesa, com um olhar voltado para os sujeitos e as pedagogias que compõe esta realidade.

Esta pesquisa ganhou forma a partir do momento em que, para nós pesquisadoras, a agroecologia começou a fazer sentido não apenas enquanto uma prática de produção, mas, como parte estruturante da lógica de vida. Assim sendo, passamos a compreender que a agroecologia em sua relação ser humano/natureza, dá ênfase e contribui para o resgate de práticas sociais e culturais que garantam a re-existência camponesa na contemporaneidade. É dessa forma que se fundem dois temas envolvidos no cotidiano desta pesquisadora e educadora<sup>1</sup>: a realidade educacional camponesa e a agroecologia. Por isso, propomos um olhar sobre a agroecologia no currículo da escola do campo.

Pensar o lugar da agroecologia no currículo da escola do campo, implica pensar também no tipo de formação humana e no projeto de mundo e de vida que

---

<sup>1</sup> Esta pesquisadora atua com educadora na rede estadual de ensino do estado do Paraná desde 2004, contemplando as turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, em escolas situadas em áreas de Assentamento da Reforma Agrária.

se almeja para os nossos educandos<sup>2</sup> que vivem no campo brasileiro. Significa ainda desafiar estes jovens a tornarem-se sujeitos da sua história, que é camponesa, na perspectiva de uma alternativa de desenvolvimento para o espaço rural.

Dessa forma, este estudo envolve uma abordagem histórica a respeito da educação para as populações do campo, e faz referência também, a contribuição determinante dos movimentos sociais, para a construção de políticas públicas que garantam o acesso das populações do campo a uma educação adequada a sua realidade. Da mesma forma, aborda a participação dos movimentos sociais no resgate e valorização de práticas, descritas atualmente como agroecológicas, que dão novo sentido as relações ser humano/natureza e ser humano/sociedade, para as populações do campo.

A formação humana emancipadora – caracterizada pela autonomia do sujeito em suas escolhas e ações, mediante o conhecimento acumulado – também ganha forma no estudo, a partir da abordagem histórica e contextual do currículo, que nos remete ao modelo capitalista dominante e homogeneizante de sociedade, abordado aqui, principalmente através do pensamento de Miguel Arroyo (2013) e Ivor Goodson (2012). Apoiamo-nos, nos estudos desses pesquisadores, para pensar sistematicamente<sup>3</sup> sobre a escola do campo que temos, relacionando-a com a escola que queremos, para conjugar com o sentido da emancipação proposto por Freire (1987). Para estes autores, a escola representa os anseios capitalistas de poder e dominação das populações menos favorecidas e precisa ser repensada e tecida numa perspectiva de emancipação (libertação) das populações que vivem no e do campo.

Neste contexto, ousamos afirmar que a escola é um espaço que tem grande influência na adoção e construção de conceitos e valores, que nem sempre dizem respeito à realidade na qual o sujeito está inserido. Ademais, a literatura permite entender que, quando se trata de escola, os currículos (em sua maioria) estão pautados nos interesses de um grupo dominante. Quer dizer, que acaba se reproduzindo no espaço escolar, o contexto de desigualdades e individualismos, pois são seguidos planos gerais, pré-determinados e homogeneizantes, sem levar em consideração a complexidade e as singularidades de cada lugar.

---

<sup>2</sup>Nesta pesquisa utilizaremos a expressão padrão da língua nas abordagens relacionadas ao gênero, por questão de concordância. Porém, reconhecemos a singularidade do masculino e feminino que neste caso compõe para nós o modo que expressamos.

<sup>3</sup>No sentido de pensar sistematicamente; um pensar mais elaborado.

Pensar a escola do campo, a partir, por exemplo, de princípios agroecológicos, em que, “os critérios de desempenho incluem não só uma produção crescente, mas também propriedades como sustentabilidade, segurança alimentar, estabilidade biológica, conservação de recursos e equidade” (ALTIERI, 2004 p.42), traz ao sujeito a possibilidade de uma releitura da realidade orientada pelos anseios capitalistas de poder e dominação. Dessa forma, este sujeito também poderá estabelecer novas relações de intervenção na natureza e no espaço no qual está inserido.

Outro fator relevante a ser considerado, diz respeito ao modelo atual de escola e de educação, que tornam o sujeito do campo cada vez mais desvinculado do lugar onde está inserido, em consequência da padronização e urbanização das escolas do campo. Esse modelo pode levar muitos sujeitos ao conflito ideológico e a aculturação. Isso pode ser atribuído à desinformação ou às informações distorcidas que são apresentadas a respeito do campo. As Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) chamam a atenção para esse desafio ao alertar que “a educação para os povos do campo é trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano e, quase sempre, deslocado das necessidades e da realidade do campo” (PARANÁ, 2010, p.28).

Esse contexto é vivenciado diariamente por meio da atuação desta pesquisadora como educadora na disciplina de Geografia, há mais de 10 anos. Nesta vivência, é possível perceber que as dificuldades da escola do campo vão muito além do contexto estrutural. Estão presentes na relação estabelecida entre os sujeitos (escola, educador, educando e a sociedade), que tendem a afirmar as desigualdades e até mesmo o preconceito estabelecido socialmente, como sugere Santos, B. S. (2007). O autor afirma que a sociedade está organizada de acordo com o pensamento abissal<sup>4</sup>. Os educandos e suas famílias, podem ser um exemplo desse grupo que está do outro lado da linha. O assentamento onde estas famílias vivem (por ser recente), ainda se constitui em um território de pouco diálogo com o

---

<sup>4</sup> Nesta perspectiva, “a sociedade está separada em dois blocos antagônicos, que parecem guardar características que o homogeneizam”, conforme sugere Simões (2016). No entanto, ainda de acordo com Simões (2016), “essa linha é mais flexível” pois para ele, “ora podemos estar de um lado da linha e ora em outro, dependendo de nossos pressupostos, de nossas raízes históricas, de nossas opções teórico-epistemológicas. E nos interstícios das tensões e das contradições, podemos encontrar resistências – que são também re-existências – pois ao mesmo tempo que uma determinada perspectiva de educação e de escola, que hegemonicamente se prestou a condicionar, seja para o trabalho e a subserviência, também potencializou a luta, a formação de sujeitos que indignados vieram a enfrentar o sistema e ainda se dispõe a enfrentar de diferentes formas”.

entorno, notadamente, em seus aspectos históricos e culturais. Essa característica pressupõe uma relação de distanciamento e marginalização entre munícipes, embora, a constituição do próprio assentamento seja resultado desse pensamento abissal, a medida que os sujeitos passam a se organizar e promover o enfrentamento ao sistema.

Dessa forma, a inserção desta pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável não está relacionada apenas aos vínculos familiares e estruturais que tem com o campo, mas também à intenção de refletir sistematicamente a respeito desse meio, a partir do campo de atuação, que é a escola e a Geografia. Além disso, a Geografia é uma área do conhecimento que permite essa discussão, pois não trata apenas da localização geográfica, mas também analisa a realidade social, econômica e ambiental, necessária à formação humana emancipadora. Isso, porque o objeto dos estudos desta ciência, bem como do componente curricular Geografia, na escola, envolve a “dimensão do social (MASSEY, 2008) noção de que os sujeitos são produto-produtores de espaço geográfico (ANDREIS, 2014). Permite um ensino que auxilia na constituição da autonomia do sujeito contribuindo para as suas escolhas e decisões em proximidade com a sustentabilidade, que tem como base o equilíbrio entre os aspectos socioeconômicos e ambientais.

Olhar a escola como um dos caminhos para a mudança da realidade que vem se reproduzindo ao longo dos anos no cotidiano das populações do campo, nos inspira a pensar e estudar currículos alternativos que se aproximem mais da realidade dos sujeitos do campo e das suas necessidades. Sendo assim, tornou-se imprescindível levar essa discussão para o campo científico, reforçando assim, a importância do diálogo entre a escola do campo com a realidade e as necessidades do sujeito do campo, contribuindo assim, para uma formação humana que dê condições para que os sujeitos busquem alternativas sustentáveis de produção e reprodução do espaço.

A investigação que resultou nesta dissertação teve como objetivo principal, analisar o lugar<sup>5</sup> da agroecologia no currículo da escola do campo e a sua importância como matriz pedagógica na intervenção para uma formação humana

---

<sup>5</sup> Que lugar é esse? Lugar é ponto de encontro ( ou seja, não é algo acabado e desconfitualizado) no qual acabam juntos (provisoriamente) sujeitos e objetos, que em INTERAÇÃO resultam naquele lugar.

emancipadora. Os desdobramentos do estudo, contaram ainda com objetivos específicos:

- Pesquisar o contexto histórico em que a agroecologia, induzida pela perspectiva da Educação do Campo, passa a ser uma das dimensões pedagógicas sugeridas para composição do currículo nas escolas do campo<sup>6</sup>;
- Destacar quem são os sujeitos engajados na inserção da agroecologia como uma das dimensões pedagógicas da Educação do Campo no currículo das escolas do campo e explicitar algumas de suas especificidades;
- Investigar se as singularidades do espaço local são consideradas nas práticas agroecológicas abarcadas pelo currículo escolar, nas escolas a serem analisadas;
- Analisar possíveis entraves à presença (prática e teórica) da agroecologia no currículo e no espaço escolar e a natureza desses entraves.

De acordo com esse propósito, a seção seguinte apresenta o caminho metodológico trilhado para a elaboração deste estudo.

## 1.1 CAMINHOS TRILHADOS

A investigação que resultou nesta dissertação é de caráter qualitativo. Envolve a reflexão sistemática acerca do lugar da agroecologia no currículo da escola do campo, estabelecendo um diálogo entre o campo teórico e empírico. É tecido pela discussão realizada na modalidade de estudo de caso, com uma escola de Educação Básica, criada em um contexto de assentamento da Reforma Agrária, constituído no ano de 2005, com ampla demanda para Educação Básica.

O campo teórico abrangeu tanto a pesquisa bibliográfica, quanto documental sobre os conceitos de agroecologia, lugar e currículo, apoiando-nos em autores como: Miguel Altieri, Francisco Roberto Caporal, José Antonio Costabeber, Milton Santos, Doreen Massey, Antonio Flavio Moreira, Tomaz Tadeu da Silva, Ivor Goodson, Miguel Arroyo entre outros que também contribuíram com essa temática. No que se refere à agroecologia, o estudo envolveu a realização de pesquisas bibliográficas que apontaram como uma matriz científica que se

---

<sup>6</sup>Agradecemos a importante contribuição do professor Willian Simões na construção deste objetivo e no desenho teórico metodológico desta pesquisa.

contrapõe aos interesses capitalistas dominantes, interesses estes que influenciam o currículo tradicional da escola do campo.

Ainda no contexto teórico, realizamos uma análise documental da base curricular do 9º ano da escola (a escola conta com 9º “A” e “B”), observando se os conteúdos e atividades pedagógicas, referenciados nestes documentos, contemplam as especificidades existentes naquele espaço. A base curricular analisada contempla: (I) Projeto Político Pedagógico (PPP), (II) Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e (III) Plano de Trabalho Docente (PTD). Ao encontro da análise bibliográfica e documental, realizamos pesquisa empírica, com educandos, educadores e responsáveis pelos educandos da escola escolhida, para identificar e caracterizar o lugar da agroecologia na escola do campo.

Para a pesquisa empírica foi selecionado o *Colégio Estadual do Campo Chico Mendes* no município de Quedas do Iguaçu/PR. A opção por uma escola teve como objetivo atribuir uma reflexão sistemática e com rigor científico ao estudo. Já a escolha desta escola, em específico, se deu devido a mesma estar situada em área de assentamento da Reforma Agrária, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

O MST tem uma importante participação na disseminação da agroecologia no país. Apresenta uma proposta relacionada com a agroecologia destinada as escolas de assentamentos, constante no livro “Por uma Educação do Campo” (2005), de Miguel Arroyo, Roseli Salete Caldart e Mônica Castagna Molina, além de outros materiais divulgados pelo movimento.

Esse estudo se concretizou a partir de três rodas de conversa (MOURA e LIMA, 2014), nesta pesquisa, denominadas como “chimarrão com conversa”, realizadas com nove educadores, seis educandos, e seis responsáveis pelos educandos, contando com um total de 21 participantes<sup>7</sup>, na escola selecionada. No chimarrão com conversa, foi apresentada a proposta de estudo e em seguida alguns elementos (questões) para impulsionar a conversa sobre a temática.

O chimarrão com conversa foi realizada em três encontros: um com educadores, gestora e pedagoga; outro com educandos e mais um com responsáveis pelos educandos.

---

<sup>7</sup>O número de participantes superou a meta proposta e contou com a participação da gestora e a pedagoga do colégio Chico Mendes.

Os critérios de escolha dos participantes obedeceram aos seguintes parâmetros:

- Educadores: fizeram parte do universo de estudo todos os educadores do 9º ano, considerando as áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas). Foi estabelecido o *número mínimo* de quatro participantes, considerando as quatro áreas de conhecimento que envolvem o 9º ano. Compareceram na roda de conversa sete educadores, a gestora e a pedagoga da escola.
- Educandos: o critério de escolha dos educandos das duas turmas do 9º ano A e B, para participar da roda de chimarrão, foi o sorteio. Foi realizado o sorteio de três educandos de cada turma (3 educandos x 2 turmas = 6 participantes), sendo este, realizado na presença dos mesmos e com a retirada dos nomes de um envelope. Neste grupo, todos os educandos sorteados participaram da roda de chimarrão.
- Responsáveis: A seleção dos responsáveis pelos educandos para participar da roda de conversa, seguiu o mesmo critério de sorteio utilizado para a escolha dos educandos. O sorteio foi realizado na escola com apoio dos educandos e o convite e esclarecimento da intenção da pesquisa se deu a partir de visita domiciliar aos responsáveis selecionados pelo sorteio. O *número mínimo* de entrevistas foi estipulado da seguinte forma: 2 turmas X 3 responsáveis = 6 participantes. Cabe ressaltar que, nesta roda de conversa compareceram apenas mulheres, como responsáveis pelos educandos, o que chamou atenção, também, para as questões relacionadas ao gênero. No meio rural, torna-se ainda mais evidente, a atribuição da responsabilidade pela educação dos filhos, para as mulheres.

A escolha dos educandos do 9º ano, ocorreu porque entendemos que estes sujeitos já participam de forma mais ativa nas elaborações do cotidiano familiar e comunitário, mantendo-se ainda na propriedade. Outro fator relevante para a escolha do 9º ano, diz respeito à expectativa de interpretação das questões propostas para a roda de conversa, de acordo com o objetivo do trabalho.

O chimarrão com conversa foi gravado, mediante autorização do uso da voz, concedido através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), na perspectiva do aproveitamento integral dos dados da pesquisa. A roda foi organizada a partir de questões pré-determinadas, estimulando o debate entre os

participantes da pesquisa. As questões foram debatidas com a interferência mínima da pesquisadora, apenas mediando a conversa, para não influenciar no resultado da pesquisa.

O diálogo direcionado na roda de conversa teve caráter investigativo, com o objetivo de analisar a presença da agroecologia neste currículo. Também teve o intuito de identificar experiências vivenciadas pelos participantes com a agroecologia, e que expectativas essa prática representa no currículo escolar, na contribuição para a formação de um sujeito emancipado.

A escolha do caminho metodológico caracterizado pelo chimarrão com conversa, se deu pela necessidade de refletir sobre a relação entre os pressupostos teóricos e o que preveem os documentos – cuja análise realizamos na primeira parte da pesquisa – com o currículo que está em ação na escola do campo. Foi assim que nos apoiamos nessas interlocuções dialógicas – na modalidade de rodas de conversa – para inferir qual o lugar que a agroecologia, proposta e defendida como elo fundamental das escolas do campo, ocupa no currículo escolar, entendido como complexo de práticas que envolvem as disciplinas, conteúdos, metodologias, entendimentos e relações.

O chimarrão com conversa também possibilitou aos participantes dessa pesquisa clareza e tranquilidade na partilha de seus conhecimentos a respeito de *como* a agroecologia se faz presente no currículo da escola, que é objeto deste estudo. De acordo com Moura e Lima (2014),

A conversa é um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo, muda caminhos, forja opiniões, razão por que a Roda de Conversa surge como uma forma de reviver o prazer da troca de produzir dados ricos em conteúdo e significado para a pesquisa na área de educação. No contexto da Roda de Conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, uma vez que pressupõe um exercício de escuta e fala. As colocações de cada participante são construídas a partir da interação com o outro, sejam para complementar, discordar, sejam para concordar com a fala imediatamente anterior. Conversar, nesta acepção, remete à compreensão de mais profundidade, de mais reflexão, assim como de ponderação, no sentido de melhor percepção, de franco compartilhamento (2014, p. 98).

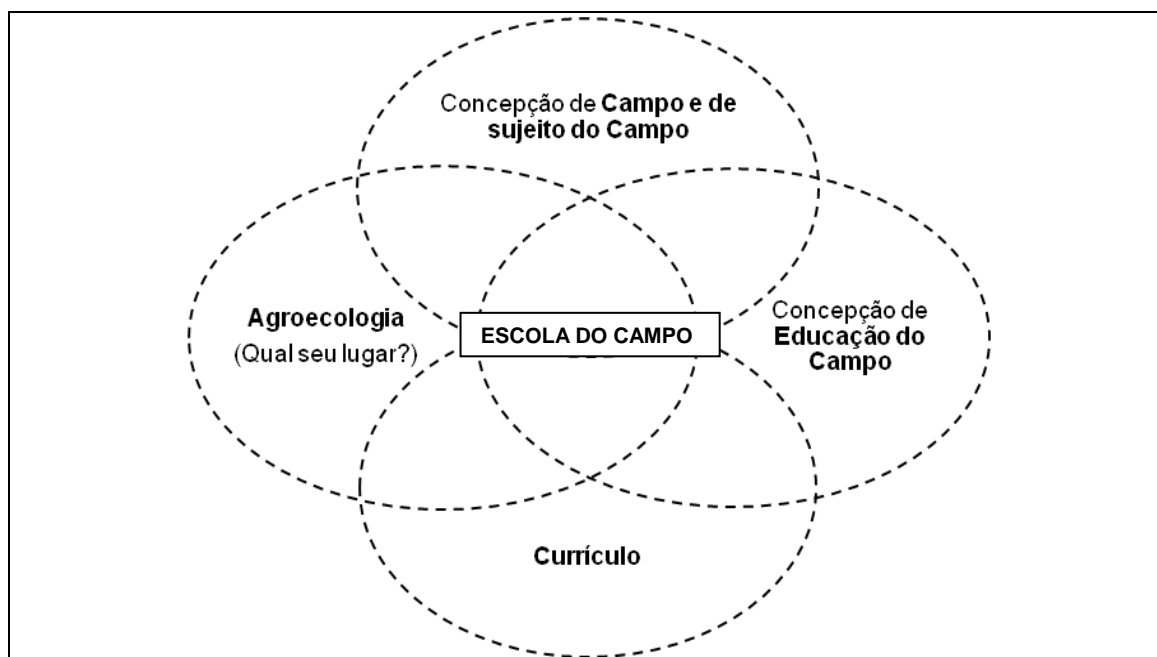


Após a conclusão das rodas de conversa, foram extraídos fragmentos relevantes para a pesquisa e confrontados com a leitura bibliográfica e documental, para identificar o lugar da agroecologia no currículo das escolas do campo.

Diante do exposto, esta dissertação está organizada em seis seções. Além da introdução e dos caminhos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, a seção seguinte traz alguns elementos considerados importantes para fundamentar nosso objetivo, relacionados aos projetos de campo e educação para o Brasil. Também traz uma análise das escolas do campo e da agroecologia na perspectiva dos movimentos sociais. Na quarta seção, apresentamos uma análise e reflexão conceitual a respeito de currículo e lugar, relacionando com a agroecologia, aqui considerada relevante para a proposta de educação emancipadora. Na quinta seção, para tensionar essas discussões, dialogamos com a realidade de uma escola. Esses cotejamentos nos permitiram analisar a singularidade dessa escola, tecendo uma relação com o cotidiano familiar dos educandos. E para finalizar o estudo, apresentamos nossas considerações.

A seguir, inserimos uma figura na tentativa de ilustrar o esforço teórico-metodológico da pesquisa:

Figura 1 - Esboço teórico metodológico.



Fonte: adaptações de SIMÕES (2015)

A figura demonstra a inter-relação entre os elementos estudados com a finalidade de identificar o lugar da agroecologia num currículo que atenda às necessidades e expectativas dos sujeitos do e no campo. O olhar para a escola do campo, nesta perspectiva, nos denota a complexidade que a envolve. A escola não pode ser tratada como uma ilha, mas como um elo entre o cotidiano e o conhecimento, no contexto do lugar e no sentido do global.

## 2 OS CAMINHOS E DESCAMINHOS PARA O ACESSO AO CONHECIMENTO NO E DO CAMPO.

Este capítulo apresenta-se dividido em duas seções. A primeira, traz uma abordagem histórica a respeito das transformações no espaço agrário brasileiro e os projetos de educação desenvolvidos no país. A segunda, faz uma análise das escolas do campo e da agroecologia na perspectiva dos movimentos sociais.

### 2.1 UM OLHAR PARA O ESPAÇO AGRÁRIO: DA PADRONIZAÇÃO DA REVOLUÇÃO VERDE À DIVERSIDADE DA AGROECOLOGIA

O Brasil é um país cujas características do desenvolvimento agropecuário seguem o padrão estabelecido pelo colonialismo europeu, com grandes transformações na produção, principalmente a partir do século XX, com o processo de industrialização ocorrido. Esse processo teve por base a substituição de importações que, associada à segunda Revolução Agrícola (Revolução Verde), provocou um intenso êxodo rural e o monocultivo de espécies selecionadas, para atender a demanda industrial existente.

A segunda Revolução Agrícola<sup>8</sup> não ocasionou apenas a mecanização e o desemprego no campo, mas afetou também a quantidade e a qualidade de alimentos produzidos, a partir da redução do número de espécies cultivadas e da introdução de agroquímicos no sistema produtivo. Alterou também as relações sociais, promovendo individualismo, concorrência e uma massificação cultural, voltada para o consumo.

---

<sup>8</sup> De acordo com Mazoyer e Roudart (2010 p.420), a Segunda **revolução agrícola** (Revolução Verde) prolongou, ao longo do século XX, essa primeira fase da mecanização. Para tal, ela apoiou-se no desenvolvimento de novos meios de produção agrícola originários da segunda revolução industrial: a motorização (motores a explosão ou elétricos, tratores e engenhos automotivos cada vez mais potentes), a grande mecanização (máquinas cada vez mais complexas e eficientes); e a quimificação (adubos minerais e produtos de tratamento). Ela também apoiou-se na seleção de variedades de plantas e raças de animais domésticos ao mesmo tempo adaptados a esses novos meios de produção industriais e capazes de rentabilizá-los. Paralelamente, a motorização dos transportes por meio de caminhões, estradas de ferro, barcos e por aviões retirou os estabelecimentos e as regiões agrícolas do isolamento, fato que lhes permitiu se abastecer cada vez mais facilmente de adubos de origem distante, assim como escoar maciçamente seus próprios produtos para regiões distantes.

Adorno (2002, p. 7) explica essa massificação para o consumo, através do que ele denomina como “indústria cultural”. Explica o autor que “se a tendência social objetiva da época se encarna nas intenções subjetivas dos diretores gerais, são estes os que integram originalmente os setores mais poderosos da indústria: aço, petróleo, eletricidade, química.” Dessa forma, o modelo de produção agrícola adotado, se reproduz com mais eficácia.

Para Moura (2014),

A Revolução Verde foi um novo salto de qualidade dado a partir da articulação de diferentes avanços dessa ciência agropecuária: mecanização pesada, domínio genético sobre raças e variedades e insumos químico-industriais (fertilizantes e agrotóxicos). Essa articulação visou, em uma dimensão, aumentar o lucro da indústria por meio do processo clássico de produção de mercadorias e extração de mais-valia, mas também constituiu um eficiente método de extração da renda da terra pelo capital industrial (montante da agricultura) (2014, p. 80).

Para exemplificar o interesse crescente pelo capital, no momento contemporâneo, pode-se tratar da transgenia, que causa grande dependência do camponês em relação às empresas fornecedoras. Essa dependência se dá pela esterilização das sementes e da cobrança de *royalties* pelo uso das mesmas, comprometendo também a soberania alimentar, devido à grande erosão de espécies nativas e a alta contaminação, provocada pelos transgênicos, através da polinização.

De acordo com Carvalho (2014),

Pode-se sugerir que essa nova fase do desenvolvimento das forças produtivas se acentuou no contexto histórico da globalização mundial neoliberal após meados da década de 1980 pela adoção pela burguesia agrária de outro modelo de agricultura para o país. Isso significou, ademais, não apenas a reedição das formas de modernização do latifúndio já consagradas na década de 1960, mas, sobretudo, a aceitação e incorporação massiva das concepções internacionais dominantes de agricultura capital-intensiva dependente do capital estrangeiro e agroexportadora, incorporando as novas e as renovadas tecnologias que foram acrescidas ao saber dominante pelos avanços científicos e tecnológicos das forças produtivas mundiais (2014, p. 21).

Nesta perspectiva, fica evidente a mudança na estratégia política de desenvolvimento do país, que afeta diretamente a cultura camponesa historicamente constituída, a partir da desnacionalização da produção, principalmente nos setores primário e secundário e, da emergência de um modelo agroexportador, caracterizado por grandes latifúndios monocultores.

Segundo Barros e Silva (2015),

Como consequência do agronegócio, sustentado pelos pressupostos da agricultura industrial, podem-se ainda citar especificamente a perda dos patrimônios biológico (erosão genética) e cultural (material e imaterial); o desmantelamento das organizações familiares de diferentes comunidades rurais (incluindo os povos tradicionais), na medida em que parte dessas comunidades é expulsa de seus territórios ou propriedades por grandes grupos transnacionais, fazendeiros e outros atores; e a quebra das dinâmicas socioeconômicas locais, as quais são concebidas a partir da ideia de subsistência do grupo familiar ou comunitário e da obtenção de renda (quase sempre a partir da venda do excedente) (2015, p.6).

A era industrial, promoveu uma mercantilização crescente da vida do planeta. O ar, a água, o solo, as plantas e os animais estão comprometidos, por meio da poluição e da predação intensa que vem ocorrendo, em nome do crescimento econômico. Altieri afirma que,

Globalmente, a Revolução Verde, ainda que tenha melhorado a produção de certos cultivos, mostrou não ser sustentável ao causar danos ao ambiente, provocou perdas dramáticas de biodiversidade e do conhecimento tradicional associado, favoreceu aos agricultores mais ricos e deixou muitos agricultores pobres mais endividados (2010, p.23).

O modelo capitalista predominante também se reflete diretamente nas relações sociais que se estabelecem em decorrência da produção. Para Carvalho, “a formação econômica e social brasileira está constituída por diversas classes sociais, como de maneira geral se apresentam a demais formações no mundo contemporâneo”(2014, p. 20). Para o autor, essa divisão de classes, gera inúmeras contradições no campo, com destaque para as contradições entre o campesinato e as empresas capitalistas.

Seguindo esta mesma lógica, Frigotto afirma que “a sociedade capitalista é a forma de sociedade de classes que mais radicalmente impediu, e impede, a maior parte da humanidade de produzir os seus meios de vida mediante a apropriação privada dos meios e instrumentos de produção” (2014, p. 112). A afirmação do referido autor pode ser constatada a partir do êxodo rural provocado pelo processo de industrialização dos países subdesenvolvidos, que gerou consequências sérias, como a urbanização desordenada e o aciramento das desigualdades sociais, além da erosão de espécies agrícolas e florestais, por meio dos monocultivos. Nesse sentido, Frigotto (2014) afirma que no campo brasileiro, a concentração da propriedade da terra e a parceria com grupos transnacionais, garante o controle das sementes e das formas de produção, comércio e preços, colocando em risco a saúde humana e do meio ambiente. Dessa forma, os camponeses perdem a autonomia, não apenas da produção, mas também de reprodução da vida no campo, pois estão sujeitos às oscilações de mercado e a subsídios agrícolas, que nem sempre são acessíveis a todos.

De acordo com a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)-91 (2010, p. 39) é preciso “rever o modelo econômico e o processo de mercantilização da vida”, levando em conta o contexto econômico que privilegia a concentração de renda e acelera as desigualdades sociais. Esta afirmação da CNBB, permite inferir a necessidade de reordenação do modelo de produção familiar e camponesa, a partir de uma nova perspectiva, a agroecológica, com o intuito de preservar não apenas o ambiente natural, mas o das relações humanas que se estabelecem no campo.

Nesse cenário historicamente construído, a discussão sobre o desenvolvimento ganha novo enfoque científico. A ciência passa a ser a arena de disputa entre o campo<sup>9</sup> econômico e o campo social, que Morin (2005) define como complexa, pois teóricos econômicos defendem o desenvolvimento a partir de uma relação de mercados, organizados hierarquicamente, segundo instituições que determinam as relações sociais. Por outro lado, sociólogos defendem que as relações sociais é que vão determinar os mercados.

---

<sup>9</sup>A definição de “campo” segue a lógica de Buordieu, sendo definido “como um espaço estruturado de posições onde dominantes e dominados lutam pela manutenção e pela obtenção de determinados postos. Dotados de mecanismos próprios, os campos possuem propriedades que lhes são particulares, existindo os mais variados tipos, como o campo da moda, o da religião, o da política, o da literatura, o das artes e o da ciência” (ARAÚJO et al, 2009, p.35).

O que observamos é que o desenvolvimento descrito a partir das teorias econômicas, diz mais respeito ao acúmulo de riquezas (PIB), pautado nas relações comerciais, industriais e recentemente financeiras, estabelecidas pelo modo capitalista de produção, não necessariamente ligado à qualidade, mas sim a quantidade que se arrecada, para garantir o poder sobre países, lugares ou pessoas.

De acordo com Carvalho (2014, p.34) “as diferenças entre as concepções de mundo do modo como os camponeses produzem, apesar de sua imensa diversidade é muito distinta do modo de produção capitalista.” Essas diferenças ficam mais evidentes quando Carvalho (2014) afirma que,

Os camponeses, na sua práxis social, ao afirmarem a sua própria especificidade estão diretamente negando a lógica do capital que tem no lucro e na acumulação de riqueza o único sentido de ser. Os camponeses vivenciam, portanto, outra concepção de mundo muito diferente daquela que é determinada pelas relações sociais de produção capitalista. E isso é intolerável pelas classes dominantes burguesas. (2014, p. 33)

Desse modo, a ciência torna-se determinante ao tratar da produção agropecuária e, quando estabelece parceria com o Estado, assume a concepção de mundo, que visa atender os anseios sociais capitalistas de produção e consumo, voltados para a maximização dos lucros. Contudo, também amplia a lacuna existente na relação homem/natureza desenvolvida historicamente pelas populações camponesas. Segundo Moura (2014),

Ao impedir o desenvolvimento das forças produtivas a partir do campesinato – com seus manejos do solo, da agrobiodiversidade e da biodiversidade – o estado sentenciou a agricultura brasileira à hegemonia da ciência imperialista. Destino esse que não apenas nos vincula a um único padrão tecnológico, como também restringe drasticamente a nossa diversidade produtiva, subordinando milhões de hectares aos interesses da agroindústria nacional e internacional (2014, p. 82).

Essa forma de organização da sociedade, baseada no acúmulo de riquezas, provocou uma relação de desigualdade e dominação social, que resultou na

organização de vários movimentos sociais<sup>10</sup> em busca de reconhecimento e de reestruturação no modo de produção atual. Altieri (2010) defende que,

A mudança requerida não é possível sem movimentos sociais que criem vontade política entre os servidores públicos com poder de decisão para desmontar e transformar as instituições e as regulações que atualmente freiam o desenvolvimento agrícola sustentável. É necessária uma transformação mais radical da agricultura. Uma transformação que esteja dirigida pela noção de que a mudança ecológica da agricultura não pode se promover sem mudanças comparáveis nas arenas sociais, políticas, culturais e econômicas que conformam e determinam a agricultura (2010, p. 29).

Dessa forma, por manifestarem as necessidades da sociedade excluída ou condicionada ao capitalismo, a sociedade organizada em movimentos sociais passa a expressar um contra movimento, ou seja, movimentos que interferem no desenvolvimento contínuo do sistema, causando rupturas e algumas mudanças pontuais, como, políticas públicas, projetos e resoluções, direcionados aos grupos sociais menos favorecidos pelo modelo capitalista.

No campo, esses contra movimentos estão relacionados às pressões políticas por Reforma Agrária; às políticas públicas de apoio à agricultura camponesa e familiar; a estilos de agricultura<sup>11</sup> mais ecológicos, visando um desenvolvimento mais qualitativo do que quantitativo. Também reforça o tecer de uma nova ciência, a agroecologia, que se manifesta nos entraves estabelecidos pelo próprio modelo capitalista de desenvolvimento, que implica em grande desequilíbrio ambiental, econômico e social.

Dessa forma, podemos avaliar o meio rural como espaço de grandes confrontos, estabelecidos entre o modelo imposto pelo agronegócio e as organizações familiares e camponesas que foram surgindo no decorrer do tempo. O grande debate entre estes dois grupos, gira em torno das concepções científicas que determinam modos distintos de trabalhar os agroecossistemas, altamente

---

<sup>10</sup>Os Movimentos Sociais aqui considerados, levam em conta as características apresentadas por Gohn (2011, p. 336/367) “[...] podem surgir e desenvolver-se também a partir de uma reflexão sobre sua própria experiência. Na atualidade, apresentam um ideário civilizatório que coloca como horizonte a construção de uma sociedade democrática. [...] possuem identidade, têm opositor e articulam ou fundamentam-se em um projeto de vida e de sociedade [...] os movimentos sociais tematizam e redefinem a esfera pública, realizam parcerias com outras entidades da sociedade civil e política, têm grande poder de controle social e constroem modelos de inovações sociais.

<sup>11</sup> Termo utilizado por Caporal. F.R. e Costabeber. J.A.



mercantilizados e suscetíveis à perversidade do modelo capitalista. Por outro lado, como sugere Caporal e Costabeber (2004),

Desde muito tempo, os homens vêm buscando estabelecer estilos de agricultura menos agressivos ao meio ambiente, capazes de proteger os recursos naturais e que sejam duráveis no tempo, tentando fugir do estilo convencional de agricultura que passou a ser hegemônico a partir dos novos descobrimentos da química agrícola, da biologia e da mecânica, ocorridos já no início do século XX (2004, p.7).

No campo epistemológico, os diversos debates estabelecidos à respeito de práticas agroecossistêmicas menos danosas, renderam a muitos teóricos, discussões sobre a sustentabilidade que se deseja alcançar com os estilos de agricultura diferenciados. Além disso, a preocupação em torno da apropriação do conhecimento socialmente produzido e cientificamente discutido, tem levado muitos pesquisadores a assumir uma nova postura em relação aos conceitos pré-determinados.

Frigotto (2014) afirma que,

A ciência e a pesquisa que interessam aos movimentos coletivos, que lutam para superar as opacas relações de classe de nossa sociedade, têm como exigência que esta produção tenha como ponto de partida as suas necessidades e interesses, e como ponto de chegada um conhecimento que oriente sua práxis em todas as esferas da sociedade (2014, p.133).

Para Moura, “há um profundo debate a ser feito sobre como podemos construir uma nova ciência, com caráter emancipatório e de superação da alienação ser humano-natureza”(2014, p. 78). Transformar a ciência em um bem comum, amplia as possibilidades de reestabelecer uma conexão harmoniosa com a natureza e com os semelhantes, em favor da sustentabilidade. Um olhar crítico sobre os padrões de desenvolvimento adotados pelo modo de produção capitalista, sugere uma ineficiência a longo prazo em termos de sustentabilidade social e ambiental, fator que desencadeia o fortalecimento da agroecologia no campo científico. Desse modo, é preciso considerar a afirmação feita por Carvalho (2014) de que,

Num sentido distinto e talvez oposto a essa tendência dominante, o desenvolvimento empírico e os aportes técnico-científicos identificados com a autonomia camponesa perante o capital têm conduzido suas práticas agrícolas (amplo senso) a uma relação construtiva homem-natureza. Essa vertente de geração de tecnologias e seu paradigma de pesquisa constam dos fundamentos da agroecologia e demais tendências de geração de tecnologias apropriadas aos ecossistemas (2014, p. 37).

Outro fator importante a ser considerado é que a agroecologia não surge enquanto ciência. Ela vem se estruturando como ciência à medida que são resgatadas práticas históricas e culturais de produção, desenvolvidas pelos camponeses e perpetuadas ao longo das gerações, passando a ser associadas aos conhecimentos cientificamente produzidos. De acordo com Batistela (2009),

Entende-se, em última instância, que no passado da tradição da agricultura familiar e camponesa existiram entendimentos e ações viáveis do ponto de vista de um padrão mais integrado de relações homem/sociedade/natureza. Todavia, entende-se, também, explicitamente, que esse resgate de entendimentos, práticas, hábitos, culturais e formas de convivialidade, precisa estar aberto às novidades sustentáveis atuais, especialmente no campo tecnológico (2009, p. 139)

A abordagem da agroecologia enquanto uma ciência começa a ganhar espaço no campo científico, a medida que vão surgindo novas necessidades de adaptação das relações de produção da realidade camponesa ao modelo capitalista. Dessa forma, é preciso considerar o que afirma Frigotto: “não temos como avançar, enquanto trabalhadores camponeses, na superação da agricultura capitalista, sem avançar nas formulações teóricas de um projeto de campo e de seu lugar no projeto histórico que assumimos construir” (2014, p. 140).

Nesse meio em que a agroecologia começa a ser discutida como ciência, é estabelecido um novo olhar em torno da produção, do trabalho e das relações socioeconômicas e ambientais estabelecidas. Conforme sugere Caporal e Costabeber (2009),

Ao contrário das formas compartimentadas de ver e estudar a realidade, ou dos modos isolacionistas das ciências convencionais baseados no paradigma cartesiano, a Agroecologia busca integrar os saberes históricos dos agricultores com os conhecimentos de diferentes ciências, permitindo, tanto a compreensão, análise e crítica do atual modelo do desenvolvimento

e de agricultura, como o estabelecimento de novas estratégias para o desenvolvimento rural e novos desenhos de agriculturas mais sustentáveis, desde uma abordagem transdisciplinar, holística (2009, p.17).

No contexto desse debate, a agroecologia vem sendo construída como uma ciência que busca uma aproximação entre as ciências naturais e as ciências sociais, por meio de práticas interdisciplinares com o objetivo de orientar e fortalecer os camponeses em torno de uma produção mais saudável e menos excludente. Para Cassarino (2012),

A agroecologia cobra uma postura crítica aos atuais modelos de produção e distribuição de alimentos, seja pelos seus efeitos ambientais e à saúde humana, seja pelas iniquidades sociais e os desníveis econômicos observados pelos avanços da agricultura industrializada, sustentada na segmentação e elitização do conhecimento (2012, p.158).

Assim, a agroecologia enquanto ciência vem causando grande desconforto no meio científico onde o conhecimento produzido esteve historicamente atrelado à academia, como sugere Gomes e Assis (2011). Já a agroecologia se consolida como ciência a partir do reconhecimento e valorização dos saberes populares, que contribuem para a elaboração de novas propostas e estratégias para uma sociedade sustentável.

Cassarino (2012) também acrescenta em sua análise que,

A agroecologia toma o campesinato como referente técnico, social, econômico e cultural para a proposição de uma nova agricultura que, em diálogo com a construção de novos conhecimentos científicos – no âmbito das tecnologias, da compreensão das dinâmicas sociais e econômicas e desenho de processos metodológicos – configura a potencialidade desta proposta em se tornar uma forma alternativa de organizar as dinâmicas agroalimentares, que respondam aos anseios de uma sociedade em busca de equilíbrio ambiental, equidade social, saúde e qualidade de vida (2012, p.159).

A efetivação dessa ciência, busca referência nas práticas agroecossistêmicas desenvolvidas por povos tradicionais que agregam conhecimento significativo das formas de produção viáveis à soberania alimentar. Para Altieri (2010),

Felizmente, milhares de pequenas explorações tradicionais ainda existem na maior parte das paisagens rurais do terceiro mundo. A produtividade e sustentabilidade de tais agroecossistemas podem ser otimizados com métodos agroecológicos e, desta maneira, podem formar a base da soberania alimentar, definida como o direito de cada nação ou região a manter e desenvolver sua capacidade de produzir colheitas de alimentos básicos com a diversidade dos cultivos correspondentes (2010, p. 24).

É importante ressaltar que a agroecologia não é uma ciência direcionada apenas a atender os anseios do campo, mas tem o objetivo de romper com o paradigma imposto pelo modo de produção capitalista, extremamente excludente, e promover um desenvolvimento<sup>12</sup> qualitativo, que se aproxime da sustentabilidade. Para a Embrapa (2006),

[...] a Agroecologia é uma ciência que serve a sociedade como um todo, às gerações atuais e futuras, aos atores do mundo rural e urbano. Produzir, comercializar e consumir alimentos são atividades com profundo conteúdo ético e político que dizem respeito não apenas aos agricultores, mas a toda cidadã e a todo cidadão, sendo uma questão para toda a sociedade, com sérias implicações para as gerações futuras (EMBRAPA, 2006, 39).

Neste contexto, a sustentabilidade não está restrita apenas ao modo de produzir, agredindo mais ou menos o ambiente, mas nas relações sociais e econômicas estabelecidas que também tornam-se insustentáveis à medida que o capitalismo se intensifica. Para Mészáros (2008),

O que está em jogo aqui não é simplesmente a deficiência contingente dos recursos econômicos disponíveis, a ser superadas mais cedo ou mais tarde, como já foi desnecessariamente prometido, e sim a inevitável deficiência estrutural de um sistema que opera através dos seus círculos viciosos de desperdício e de escassez. (2008, p. 74)

De acordo com Mészáros (2008), a estrutura capitalista não dá espaço para a sustentabilidade, à medida que tem como prioridade o crescimento econômico, que depende do sacrifício ambiental e social para prosperar. Para o autor, não é possível fazer remendos no modelo atual, pois não irá resolver os problemas produzidos por ele. Para Mészáros “o grave e insuperável defeito do sistema do capital consiste na

---

<sup>12</sup> Desenvolvimento – como antônimo de crescimento econômico.

*alienação de mediações de segunda ordem*<sup>13</sup> que ele precisa impor a todos os seres humanos incluindo-se as personificações do capital” (2008, p.72).

Seguindo a lógica de Mészáros (2008), que aponta a necessidade de pensar um novo modelo de produção e reprodução social, parece possível estabelecer na agroecologia, um meio para superar o modelo excludente. Por ser uma ciência que prioriza a qualidade social e ambiental, atribui outros valores às dimensões como poder e mercantilização.

Dessa forma, a agroecologia se constitui como ciência e não como uma técnica de produção, porque ultrapassa os limites da ecologia e da agronomia, levando em consideração que o agroecossistema também é constituído por relações sociais que envolvem trabalho, produção, saúde, educação, consumo. A agroecologia também não está restrita apenas a uma área de conhecimento. Se constitui como uma ciência interdisciplinar, que não se limita apenas ao campo científico, mas vem sendo difundida ao nível internacional através de movimentos sociais, ONGs, entidades governamentais e não governamentais. Como afirma Leff (2002),

A agroecologia convoca a um diálogo de saberes e intercâmbio de experiências; a uma hibridação de ciências e técnicas, para potencializar as capacidades dos agricultores; a uma interdisciplinaridade, para articular os conhecimentos ecológicos e antropológicos, econômicos e tecnológicos, que confluem na dinâmica dos agroecossistemas. Estas ciências se amalgamam no caldeirão no qual se fundem saberes muito distintos para a construção de um novo paradigma produtivo (2002, p.42).

Nesta afirmação de Leff (2002) entendemos que ainda resiste uma concepção de subordinação do conhecimento do outro. No entanto, consideramos que os princípios agroecológicos dialogam de forma positiva, com as dimensões sociais, econômicas e ambientais, através de concepções que vão além do capital (ou seja, relações não capitalistas), como, liberdade, autonomia, solidariedade, soberania, fundamentais para a emancipação humana.

---

<sup>13</sup>As mediações de segunda ordem, dizem respeito a manipulação social produzida a partir da alienação, considerando a educação um instrumento controlado pelo capital, para garantir estas mediações. Por esse motivo Mészáros (2008, p.73) sugere “uma educação para além dos limites do capital”.

Para Altieri (2004), os princípios agroecológicos proporcionam uma série de objetivos implementados a partir de programas de pesquisa e demonstração de sistemas alternativos de produção. São eles:

a) Melhorar a produção de alimentos básicos ao nível das unidades produtivas, fortalecendo e enriquecendo a dieta alimentar das famílias[...]; b) resgatar e reavaliar o conhecimento e as tecnologias camponesas; c) promover o uso eficiente dos recursos locais [...]; d) aumentar a diversidade vegetal e animal de modo a diminuir os riscos; e) melhorar a base de recursos naturais através da conservação e regeneração da água e do solo, enfatizando o controle da erosão, a captação de água, o reflorestamento, etc; f) reduzir o uso de insumos externos, diminuindo a dependência e sustentando, ao mesmo tempo os níveis de produtividade, através de tecnologias apropriadas [...]; g) garantir que os sistemas alternativos resultem em um fortalecimento não só das famílias, mas de toda a comunidade [...] (2004, p.44/45).

Fica evidente, que, embora seja emergente discutir um novo modelo de produção e reprodução social, a agroecologia ainda ocupa um lugar bastante restrito no contexto científico. Percebe-se que, atualmente vem sendo difundida com maior intensidade a partir dos movimentos sociais diretamente ligados ao campo, embora, como já foi mencionado, não seja um debate restrito apenas ao espaço rural.

Para a disseminação desse novo paradigma é preciso ultrapassar as barreiras que condicionam a sociedade à lógica desumanizadora do capital. Nesse sentido, a escola expressa uma importante possibilidade de disseminação da agroecologia enquanto ciência, numa proposição de formação humana emancipadora. Para Santos, B. S. (2007), a emancipação humana pode ocorrer através do que ele define como *Ecologia dos Saberes*, ou seja,

[...] a possibilidade de que a ciência entre não como monocultura mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês [...] (2007, p. 32).

Dessa forma, podemos entender que a agroecologia e a ecologia dos saberes, defendida por Santos, B. S., estabelecem uma consonância racional a respeito da emancipação humana.

Sobre o termo humano, Frigotto (2014, p. 118) afirma: “o ser humano não nasce humano, torna-se humano e constrói sua história em circunstâncias por ele próprio criadas.” E essa relação também está vinculada aos movimentos sociais e as políticas públicas decorrentes, que instigam um novo currículo no campo educacional. Torna-se relevante, portanto, avaliar em que medida a educação formal influencia as escolhas e decisões a respeito das relações sociais e da produção, que se constituem no cotidiano da comunidade em que a escola está inserida. Também implica apresentar (ou resgatar) alternativas por meio da escola, para criar a possibilidade de escolha, a partir do conhecimento.

Dito isso a respeito da agroecologia, e seu papel na promoção de um desenvolvimento mais humano e sustentável, abordaremos as características que marcam a escola do campo.

## 2.2 UM OLHAR PARA A ESCOLA DO CAMPO

De acordo com Freire (2010) “conhecimento emerge apenas através da invenção e reinvenção, através de um questionamento inquieto, impaciente, continuado e esperançoso de homens no mundo, com o mundo e entre si”. Rolo e Ramos (2012, p.156) afirmam também que “produzir conhecimento em educação implica buscar compreender a história da formação e da (de)formação humana por meio do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana”.

Estas afirmações levam em conta o materialismo histórico e dialético discutido por Marx, em sua abordagem a respeito do conhecimento, que, de acordo com Rolo e Ramos (2012, p.150) vai além do conhecimento cotidiano, pois, “[...] o modo como as coisas são em sua essência não se manifesta imediatamente ao homem, e para que elas o façam é preciso, antes, um esforço do pensamento de descobrir as suas estruturas e as suas leis de funcionamento”. Rolo e Ramos (2012, p.153) afirmam ainda que, “a forma como os homens trabalham e produzem suas condições e existência material determina a forma como eles pensam, sentem e representam o mundo em que vivem.”

Essas assertivas dos pesquisadores, acerca da importância e do poder das elaborações humanas, chamam a atenção para a escola e sua importância na constituição da sociedade (implicando política e economia) como um todo. Isso, porque entendemos a escola como o espaço especialmente destinado às elaborações humanas, e aqui considerada como produto-produtora de espaço. Quer dizer que a escola pode ser assumida como “produto do espaço, por ser resultado das aprendizagens humanas e componente do sistema escolar, e como produtora de espaço pelas possibilidades que nela habitam” (ANDREIS, 2014).

Compreendemos que seu currículo tem força para influenciar a compreensão de mundo, que resultará em escolhas e decisões, podendo também, ser direcionadas para o âmbito da sustentabilidade<sup>14</sup> – colocada em questão, nesta investigação – porque é um lugar que lida com processos de construção de conhecimentos.

É preciso considerar que este estudo trata de escolas do campo que se constituem na base de uma estrutura agrária caracterizada pela concentração fundiária, que historicamente atribui ao campo um olhar de inferioridade, de atraso. Como afirmam Arroyo et al (2005, p. 11), “por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como lugar atrasado, do inferior, do arcaico”. Para Fernandes e Molina (2005),

A leitura de “superioridade” do espaço urbano mascarou as consequências sociais, econômicas, ambientais, políticas e culturais nefastas do modelo de desenvolvimento agrícola das últimas décadas, enquanto a cidade associou-se ao espaço moderno, futurista, avançado. Camponeses, indígenas e quilombolas são vistos por setores da sociedade como inferiores, não merecedores dos direitos e das garantias legadas aos moradores de grandes centros (Destaques do autor - 2005, p.82).

É para destacar esse sentido de reconhecimento do contexto do campo, que adotamos a noção de *No* e *Do* campo, tendo como base os escritos de Caldart (2004, p.26), sendo definido, “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a

---

<sup>14</sup> Sustentabilidade definida a partir da busca pelo equilíbrio social, econômico e ambiental.



sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais”.<sup>15</sup>

Nesta perspectiva, o projeto de educação no e do campo, como define Caldart (2004), caracteriza também, um confronto com o modelo capitalista de educação, que explicitamente está centrado em valores de mercado, induzindo à uma padronização da produção e do consumo, como defende Adorno (2002).

A complexidade dos elementos que envolve o campo, como um espaço de produção e reprodução de vida, contribuiu para a elaboração de um projeto de educação que esteja diretamente ligado a constituição do campo como projeto de vida e de desenvolvimento. De acordo com Arroyo et al (2005, p. 12/3) “entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade”, é a grande lição e o grande desafio da Educação do Campo para o pensamento educacional.

Essa perspectiva também é apresentada no caderno da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/ Ministério da Educação (SECAD/MEC2, 2007),

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades é recente e inovador, e ganhou força a partir da instituição, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos (BRASIL, 2007, p. 9).

Assim, podemos identificar na agroecologia, uma noção que conjuga o projeto de educação pensado para o campo, levando em consideração principalmente os princípios de emancipação e sustentabilidade, que estão vinculados à identidade camponesa. De acordo com Fernandes, Cerioli e Caldart (2005),

---

<sup>15</sup>Também devemos pensar que um currículo urbanocêntrico nas escolas do campo, compromete a aprendizagem dos educandos, pois trata-se de outras experiências vividas, de um olhar por outro ângulo para a realidade. Como o educando vai olhar a produção a partir da fábrica se a realidade dele é o trabalho com a terra ou o manejo dos animais? Como vai olhar as relações sociais a partir do shopping center, se o convívio social dele está nas relações comunitárias (futebol, dança, etc.)? Isso não significa que o educando dependa de outros conceitos, mas sim, que os conceitos sejam trabalhados a partir da realidade dele e não o contrário.

[...] A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (2005, p.23).

A agroecologia (essencialmente) implica em sustentabilidade, e pensar em uma sociedade sustentável exige pensar em escolas que ofereçam, acima de tudo, formação humana emancipadora. É possível pensar em uma educação emancipadora, apenas se considerarmos e assumirmos as originalidades dos sujeitos que constituem a escola. Caso contrário, a escola seria apenas mais uma ferramenta do sistema capitalista, com o objetivo de preparar mão de obra para ampliação do lucro. Dessa forma, a agroecologia inserida no currículo escolar, é potente para proporcionar aos educandos a possibilidade de reconhecimento do seu conhecimento cotidiano relacionando-o com os conhecimentos capazes de provocar reflexões com maior generalidade, como, por exemplo, com os conhecimentos científicos. Isso abre para a compreensão das relações homem/natureza e homem/sociedade em uma perspectiva emancipatória.

Vale a pena explicar aqui o termo “formação humana emancipadora” expressa neste estudo, que transita entre o pensamento de Adorno (2003) e o pensamento de Freire (1987), na perspectiva de uma educação para a autonomia do sujeito em seu contexto humano e social. De acordo com Ambrosini (2012),

O que Adorno propõe é superar a concepção idealista e individualista de emancipação (enquanto autonomia do indivíduo) e ampliá-la a toda a sociedade, a fim de construir coletivamente um conhecimento objetivo que supere a instrumentalidade e fragmentação científica, sendo possível assim desvelar os mecanismos de dominação e de alienação social. Toda essa tradição filosófica, que reflete sobre a necessidade de construir um ser humano esclarecido para uma sociedade emancipada, é referenciada também por Paulo Freire (2005), que, voltando-se especificamente para a educação latino-americana, constrói uma teoria pedagógica fundamentada nos valores humanistas, na perspectiva de transformação social (2012, p. 379).

A partir desta concepção a respeito da emancipação, torna-se possível e relevante pensar a educação e a escola como ferramentas essenciais para o

esclarecimento e a autonomia social. Nesta mesma perspectiva, também nos concentramos na ideia, de que o sujeito (e não apenas o sujeito do campo) precisa ter um amplo olhar a respeito do trabalho e da produção, levando em consideração todas as implicações que envolvem a escolha de uma produção convencional e uma produção agroecológica.

Nesse sentido, ainda podemos referir o que Ambrosini (2012) destaca, em relação ao pensamento de Adorno (2012),

A educação para a emancipação pressupõe um conceito de inteligência mais amplo do que o saber formal e científico. Ela pressupõe uma inteligência concreta que entende o pensar e a realidade num processo dialético. A educação deve preparar o ser humano para o confronto com a experiência real e não para a experiência alienada de mundo (2012, p.386).

Nesse sentido, afirmamos que a emancipação conjuga com a discussão em torno da agroecologia, a educação do campo e a sustentabilidade, considerando seus princípios. Nesta mesma perspectiva, os documentos do estado do Paraná, assim como os cadernos do SECAD/MEC2, também apresentam conceitos e princípios de sustentabilidade e diversidade envolvidos com a Educação do Campo, que possuem grande confluência em relação aos princípios agroecológicos. De acordo com os cadernos da SECAD/MEC 2 (2007),

Os conceitos relacionados à sustentabilidade e à diversidade complementam a educação do campo ao preconizarem novas relações entre as pessoas e a natureza e entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas. Levam em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural, bem como a equidade de gênero, étnico-racial, intergeracional e a diversidade sexual. (BRASIL, 2007, p. 13)

A escola, enquanto produto-produtora de espaço, tem a possibilidade de oferecer aos seus educandos a pedagogia proposta pela Educação do Campo, que reconheça as singularidades dos sujeitos e ofereça possibilidade de autonomia à população do campo. Uma possibilidade de emancipação que não subjugue os sujeitos do campo, segundo os moldes produtivistas do capitalismo individualista, imediatista e excludente. De acordo com os cadernos da SECAD/MEC 2, “para se

conceber uma educação a partir do campo e para o campo, é necessário mobilizar e por em xeque ideias e conceitos há muito estabelecidos pelo senso comum.” E ainda ressalta que, “mais do que isso, é preciso desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter as desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade” (BRASIL 2007, p. 13).

Embora as discussões a respeito da Educação do Campo sejam recentes, as políticas educacionais no país apresentam uma trajetória histórica de constituição, sempre vinculada a interesses políticos e econômicos elitizados. Nos cadernos da SECAD/MEC2, encontramos a afirmação de que, “a separação entre a educação das elites e a das classes populares não só perdurou como foi explicitada nas Leis Orgânicas da Educação Nacional, promulgadas a partir de 1942” (BRASIL, 2007, p. 11). Essa característica manteve-se vinculada ao modelo de desenvolvimento do país, moldado pelo processo de industrialização e pelo longo período de ditadura militar, alicerçados em uma educação tecnicista.

De acordo com os documentos mencionados, foi a partir da década de 1980, que “as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país” e ainda ressaltam que, “a ideia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses” (BRASIL, 2007, p.11).

É a partir da Constituição Federal de 1988, “que se consolida o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais” (BRASIL, 2007, p.12).

O Art. 26 da Resolução do Conselho Nacional da Educação e Câmara de Educação Básica(CNB/CEB) Nº 1, afirma essa abertura:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 2002, p.31).

Nesse sentido, algumas escolas do campo, enxergam a parte diversificada do currículo como uma possibilidade de inserção das demandas do campo e seus sujeitos, desde a perspectiva da Educação do Campo, buscando uma integração maior entre a escola e a realidade atual, numa perspectiva emancipadora.

Além disso, o Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, trata especificamente da oferta de educação básica para a população rural, definindo que,

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Dessa forma, o projeto de educação do campo que vem sendo construído através de políticas públicas, impulsionadas principalmente pelos movimentos sociais, possui respaldo institucionalizado na lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Da mesma forma, também abre à possibilidade da inserção da Agroecologia no currículo escolar, considerando a diversidade e o respeito à pluralidade rural descritas na lei (LDB nº 9.394/96).

## 2.3 UM OLHAR PARA A AGROECOLOGIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

De acordo com Caldart “a materialidade de origem da Educação do Campo, exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo – Política Pública – Educação”. A autora ainda destaca que “é a relação na maioria das vezes tensa, entre estes termos que constitui a novidade histórica do fenômeno que batizamos de Educação do Campo” (2007, p.2).

O projeto de Educação do Campo, que vem sendo implementado em escolas públicas do estado do Paraná<sup>16</sup>, através das Diretrizes Nacionais e Diretrizes Estaduais da Educação (DCNs e DCEs) do estado, dialoga com a Agroecologia em seu caráter conceitual. Ambos foram pensados na perspectiva de reconhecimento e valorização dos povos e dos saberes do campo, na busca pelo equilíbrio social, econômico e ambiental. De acordo com a DCE/PR de Educação do Campo,

[...] a educação tem conquistado espaço político na conjuntura atual, em função da atuação dos movimentos sociais e das iniciativas governamentais que foram impulsionadas pela sociedade civil organizada. A Coordenação da Educação do Campo do Estado do Paraná, há quatro anos, discute e participa, com os movimentos e organizações sociais, da elaboração de propostas de políticas públicas para a educação do campo (PARANÁ, 2010, p.14).

Esse projeto de Educação do Campo se contrapõe ao projeto hegemônico de educação, em que, de acordo com Santos, B. S. (2007) o conhecimento e o direito moderno representam as manifestações mais bem conseguidas pelo pensamento abissal, dividindo o mundo em duas linhas, os que controlam e os que servem. Essa afirmação de Santos nos permite inferir que a realidade escolar está, em grande medida, em consonância com o pensamento abissal sugerido pelo autor, pois está, em sua maioria, projetada e efetivada de acordo com um dos lados da linha, relacionado principalmente com a preparação humana para o trabalho e a subserviência.

Nesse sentido, os movimentos sociais foram desenhando em sua trajetória, estratégias de inserção das populações (marginalizadas) do campo na sociedade capitalista, que resultaram dentre outros, em dois movimentos que aqui destacamos: o movimento de educação do campo e o da agroecologia que, paralelamente vem tecendo estratégias contra-hegemônicas de desenvolvimento social. Cabe aqui ressaltar que, por tratar-se de movimentos paralelos, mas com objetivos comuns, vem ocorrendo um importante diálogo para aglutinação desses movimentos. Podemos observar essa intencionalidade no Congresso Brasileiro de Agroecologia (2015), com ampla abertura de espaços para discussão, voltados para a educação

---

<sup>16</sup> Podemos citar como exemplo o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, localizado em Rio Bonito do Iguaçu/PR, o Colégio Estadual do Campo do São Francisco do Bandeira, de Dois Vizinhos/PR e a Escola Estadual do Campo Pio X, localizada no município de São Jorge do Oeste/PR.

do campo e a agroecologia. E, nas oficinas de formação, ofertadas pelos cursos de Educação do Campo, onde a agroecologia sempre está presente.

Nesse sentido, verificamos também, uma demanda crescente de participantes de movimentos sociais em favor de mudanças no modelo de “desenvolvimento” adotado para a sociedade. E muitas pessoas que não integram movimentos sociais oficiais, também vêm contribuindo para esse movimento contínuo que vem ocorrendo, principalmente no campo educacional. Políticas públicas para a Educação do Campo foram conquistadas por meio de ações que os movimentos sociais vem provocando<sup>17</sup>.

Essa constatação não representa o fim da luta dos movimentos sociais por uma educação do campo e no campo. O desafio maior está em criar novas estratégias para a consolidação das políticas públicas já conquistadas, considerando o contexto de luta e de resistência que o movimento caracteriza. De acordo com Caldart (2005),

A escola é, de modo geral, uma instituição conservadora e resistente à ideia de movimento e a um ínculo direto com as lutas sociais. O serviço que historicamente tem prestado à manutenção de relações sociais de dominação e exclusão costuma estar encoberto por uma aparência de autonomia e neutralidade política. Quando defendemos um vínculo explícito da escola com processos pedagógicos de formação de sujeitos que têm propósitos de transformação social, é necessário ter clareza de que sozinha a escola não provocará isso (2005, p.119).

Trata-se, portanto, de uma relação de poder, que envolve política e também ciência, ambas caracterizadas por não serem neutras. As tecnologias produzidas por meio da ciência não afetam apenas o campo produtivo, mas o conjunto de elementos que constituem o campo científico (trabalho, consumo, relações sociais, entre outros) e está condicionada a escolhas, ou seja, decisões políticas. De acordo com Jesus (2005),

---

<sup>17</sup>Como exemplos dessas políticas públicas, podemos destacar as Diretrizes Curriculares específicas para a Educação do Campo e os editais de contratação de professores através do Processo Seletivo Simplificado – PSS, diferenciados para contratação de educadores nas escolas do campo, na ótica da diversidade. Esses editais se subdividem em grupos de acordo com a características e localização da escola. No caso das escolas do campo, professores com formação em Educação do Campo ou residentes no campo, têm pontuação maior que os demais na classificação para a distribuição das aulas.

Uma visão de paradigma moderno trata a ciência como a única capaz de produzir verdade e prever o futuro. Os marcos epistemológicos desta ciência são tomados para selecionar outros saberes e conhecimentos como legítimos ou ilegítimos. Esta ciência se desenvolve pela fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas pela hierarquização do que julga se mais ou menos importante de acordo com as exigências hegemônicas econômicas e de poder. (2005, p.121)

Dessa forma, fica evidenciado o controle sobre o sistema educacional para atender a interesses restritos e estabelecer um padrão de sociedade adequado a esses interesses. Arroyo (2014) e Goodson (2012) retratam o conjunto de elementos (avaliação, série, certificação, grades curriculares, entre outros), constituídos historicamente para garantir a alienação e dominação por meio do sistema educacional institucionalizado. Além disso, o ensino superior através dos cursos de licenciatura ofertados, em sua maioria, contribui para formar profissionais com atuação na lógica produtivista e mercadológica, dificultando o desenvolvimento prático das políticas públicas direcionadas para a educação do campo. Constitui-se assim, uma divergência entre a formação do profissional e a prática almejada pela educação do campo.

Jesus (2005) afirma que,

Na Educação do Campo, um outro exercício de pensamento está sendo feito. Em primeiro lugar não se confunde a educação como meio de desenvolvimento da razão, e por isso, o seu papel técnico-instrumental. Na Educação do Campo, a razão não está separada da emoção, da intuição, do sensorial. Todas elas se complementam quando os sujeitos produzem conhecimentos e saberes. E, para produzir conhecimentos e saberes, os sujeitos buscam todos esses elementos para refletir sobre o seu fazer e, assim, elaborar o seu saber. A isso nós chamamos de consciência (2005, p.121).

Ao confrontar as características constituídas no projeto de Educação do Campo, com os princípios agroecológicos adotados por uma gama cada vez maior de pesquisadores e camponeses, através do resgate dos valores e conhecimentos culturalmente mantidos pelos camponeses, percebemos uma estreita relação no campo educacional e social. Dessa forma, nosso estudo trilha caminhos, que, muitas vezes se confundem entre a Educação do Campo e a Agroecologia.



De acordo com Arroyo, Cardart e Molina (2005),

Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos em que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos (2005, p. 208).

Pensar a escola no campo, respeitando as características do campo, corresponde a manutenção da cultura e dos conhecimentos acumulados por esta população. Uma forma de enfrentamento à padronização do sujeito mediante o capital, também de continuidade da vida no campo, através da resistência ao monocultivo, não apenas produtivo, mas também de saberes, como afirma Santos (2011), e consequente êxodo rural. Dessa forma, a agroecologia constitui-se como elemento essencial, não apenas para um projeto de educação, mas para a reprodução social do campo.

De acordo com Ghedini e Onçay (2010),

Considerando que a mudança social não é fruto somente da escola - a escola do campo comprometida com a transformação - não pode reduzir o debate à questões puramente de cunho pedagógico, precisa envolver-se nas discussões do projeto de campo, da realidade camponesa que vem passando por esse movimento complexo de mudança. E isso só acontece se estiver assegurada a construção coletiva, o fortalecimento da organização popular, a produção do conhecimento crítico, da práxis, de forma que os sujeitos tornem-se capazes de reconhecer suas raízes, tenham condições de escolher seu futuro, fortalecendo a capacidade de fazer a leitura crítica da realidade, resgatando a identidade coletiva, formando a consciência política, a resistência, articulando o diálogo com os diversos sujeitos coletivos engajados nas lutas (2010, p. 21).

Um conhecimento do campo e das relações que o constituem enquanto lugar de vida, a partir do olhar agroecológico, traz novas perspectivas, não apenas para o jovem, mas para todo o complexo de relações que se desenvolvem no campo. Nesse sentido, a escola passa a ser produto-produtora do lugar.

### **3 A AGROECOLOGIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS**

Os movimentos sociais do campo têm como principal objetivo, alcançar mudanças sociais por meio do embate político. A luta pela terra, a soberania alimentar, a justiça social, garantem a organização e manutenção desses movimentos (Cardart et al, 2012). Nesta perspectiva, também está a Agroecologia e a Educação do Campo, importantes bandeiras de luta dos movimentos sociais, das quais trataremos a seguir.

#### **3.1 AGROECOLOGIA: UMA (RE)CONSTRUÇÃO SOCIOAMBIENTAL COM PARTICIPAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS**

Os movimentos sociais têm papel fundamental nas discussões a respeito da importância da agroecologia, tanto com a sociedade civil, quanto nas universidades. Neste estudo, a abordagem a respeito da agroecologia contempla o horizonte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), levando em consideração o objeto empírico desta pesquisa – o Colégio Estadual do Campo Chico Mendes - situado em área de Reforma Agrária, oriunda de acampamentos do MST.

Essas discussões em torno da agroecologia se disseminam no âmbito dos movimentos sociais, como estratégia de luta, devido às dificuldades enfrentadas pelas famílias assentadas nas áreas de Reforma Agrária, em se manter no modelo tecnológico de produção adotado no campo brasileiro, que exige uma demanda cada vez mais ampla de capital e pela necessidade de produzir alimentos (sobretudo saudáveis) para garantir a reprodução social das famílias. Característica esta que contradiz o modelo vigente de produção e reprodução sócio-espacial, atualmente definida como agroexportadora, que prioriza a produção monocultora e intensamente mecanizada, não dialogando com a realidade das famílias assentadas. As discussões também estão vinculadas aos intensos debates a respeito dos problemas ambientais no Brasil, que começam a ganhar força no MST na década de 1990, como cita Guhur (2010),

[...] é também em meados da década de 1990 que a temática ambiental começa a ganhar força em seu interior, no bojo das discussões em torno do Projeto Popular, considerando-se o V Congresso Nacional, realizado em 2000, como um “marco” nesse sentido(2010, p.142)

Para associar a produção nos lotes com a perspectiva de equilíbrio ambiental, tornou-se necessário uma reestruturação do modelo adotado, contribuindo assim para o fortalecimento das discussões em torno da Agroecologia como uma nova proposta de produção. Descreve Guhur que “tal posicionamento exigia uma reformulação nas propostas para a produção, e repercutiu em mudanças na própria organização do movimento (MST). [...] A agroecologia e o meio ambiente passaram a serem questões estratégicas [...]”(2010, p.142).

O debate em torno da agroecologia vai muito além da problemática ambiental vivenciada atualmente. Envolve também a estrutura social e econômica que apresenta grande desequilíbrio. Ao analisar esta problemática, devemos levar em consideração que o camponês não possui um sistema produtivo isolado das relações sociais e ambientais ou das decisões políticas a que está suscetível, mas sim, um sistema produtivo que está sujeito e, muitas vezes torna-se determinante nestas relações.

De acordo com Guhur e Toná (2012),

A agroecologia não se restringe ao desenvolvimento de experiências de agriculturas de base ecológica, ressaltando processos de organização social que se orientam pela luta política e transformação social, indo além da luta econômica imediata e corporativa e das ações localizadas, e por vezes assistencialistas, junto dos agricultores (2012, p. 63).

Guhur e Toná (2012, p. 63) ainda ressaltam que “de fato, a agroecologia possui uma especificidade que referencia a construção de outro projeto de campo”, e reforçam afirmando que, “tal projeto de campo é incompatível com o sistema capitalista e depende, em última instância, de sua superação”. Neste caminho da sustentabilidade também transita o projeto de Reforma Agrária, que de acordo com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) (2015) deve “atender

aos princípios de justiça social, desenvolvimento rural sustentável e aumento da produção.”

Ao destacar os objetivos principais do MST, “lutar pela terra; lutar por Reforma Agrária; e lutar por uma sociedade mais justa e fraterna” (MST, 2015), percebemos a intencionalidade de acelerar o processo de Reforma Agrária, estabelecido por este movimento. Nesta perspectiva inclui-se também, a abordagem da agroecologia, caracterizando um confronto permanente com o projeto do agronegócio.

Segundo Guhur e Toná, os movimentos sociais populares do campo vêm desenvolvendo uma nova concepção de agroecologia (2012),

Não a entendem como “a” saída tecnológica para as crises estruturais e conjunturais do modelo econômico e agrícola, mas que a percebem como parte de sua estratégia de luta e de enfrentamento ao agronegócio e ao sistema capitalista de exploração dos trabalhadores e da depredação da natureza (2012, p.63).

Ainda ao descrever a agroecologia na visão dos movimentos sociais Guhur e Toná acrescentam que “ela seja inseparável da luta pela soberania alimentar e energética, pela defesa e recuperação de territórios, pelas reformas agrária e urbana, e pela cooperação e aliança entre os povos do campo e da cidade” (2012, p. 64). De acordo com Guhur e Toná (2012),

A agroecologia se insere, dessa maneira, na busca por construir uma sociedade de produtores livremente associados para a sustentação de toda a sua a vida,[...] sociedade na qual o objetivo final deixa de ser o lucro, passando a ser a emancipação humana.(2012, p. 64)

O MST tendo como fundamento os problemas sociais alavancados pela distribuição fundiária excludente no país, vem promovendo discussões a respeito do agronegócio e a agroecologia em todo o território nacional. Sua contribuição vai além dos debates no interior de acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária. O MST vem integrando e promovendo eventos em torno da Agroecologia. Exemplo disso é a Jornada de Agroecologia do Paraná, que ocorre anualmente, e que traz em seus debates temas importantes relacionados ao campo brasileiro e a

produção como: soberania alimentar, sementes crioulas, questões de gênero, educação, entre outros temas relevantes. Cabe destacar que na primeira Jornada de Agroecologia, ocorrida em 2002, na cidade de Ponta Grossa/PR (Gonçalves, 2010), foi realizado uma oficina de Educação do Campo, caracterizando a aproximação ideológica destes movimentos. Além disso, o estado do Paraná também se destaca por oferecer o primeiro curso de agroecologia do país, através da Escola Latino Americana de Agroecologia – ELAA, ofertado no ano de 2005, pela iniciativa da Via Campesina, governo estadual do Paraná e Instituto Federal do Paraná – IFPR, (ELAA, 2016).

De acordo com Moura (2014, p.99) “as relações de produção claramente incidem sobre a produção de Ciência e Tecnologia (C&T), determinando-a cada vez mais para reforçar as relações capitalistas de produção.” Para o pesquisador, houve um grande avanço nas discussões a respeito da construção de uma agricultura agroecológica de base popular, mas ainda não é possível falar de uma agenda camponesa nas instituições de pesquisa nacionais. Porém, muitas experiências vêm sendo realizadas no âmbito dos movimentos sociais, como os trabalhos realizados pela Via Campesina nos estados do sul; a produção de arroz agroecológico nos assentamentos do MST no Rio Grande do Sul; os trabalhos com sementes crioulas realizados por movimentos camponeses no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina (MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores e MCP – Movimento Campones Popular) (Moura, 2014, p.102). Podemos acrescentar aqui, a Escola Latino Americana de Agroecologia - ELAA<sup>18</sup>, no município de Lapa –PR, o Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia – CEAGRO<sup>19</sup>, no município de Rio Bonito do Iguaçu -PR, Escola Milton Santos em Maringá – PR,

---

<sup>18</sup>A Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA) é fruto de uma iniciativa entre a Via Campesina, com apoio do governo estadual do Paraná e da Universidade Federal do estado, além do apoio do governo da Venezuela. A ELAA desenvolve o curso de Tecnologia em Agroecologia, em parceria hoje com o Instituto Federal do Paraná. Para tanto, o método pedagógico, seja pela alternância (tempo escola e tempo comunidade), e em seus diversos tempos educativos e processos de auto-gestão busca qualificar os educandos em sua visão crítica da realidade, a formação política e o preparo técnico. A ELAA promove a formação de jovens oriundos de comunidades camponesas e movimentos sociais da Via Campesina. É a primeira escola de Agroecologia de nível universitário do país (WEB, 2015).

<sup>19</sup>O Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia (Ceagro) é uma associação sem fins lucrativos que atua estimulando a produção agroecológica a partir de cursos técnicos, prestação de serviço de assistência técnica, hospedagem e alimentação. A entidade desenvolve projetos agroecológicos em todo o território da Cantuquiriguaçu, que abrange 20 municípios do Paraná. Boa parte dos projetos são desenvolvidos por jovens que atuam tendo a agroecologia como princípio fundamental. (WEB, 2015).

entre outras. Além disso, podemos destacar a Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa - AS-PTA e a Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural - ASSESSOAR no estado do Paraná, que tem história e que serve como matriz formativa. Essas experiências vêm apontando para a necessidade de adoção de um novo modelo de desenvolvimento para o campo brasileiro.

Segundo Moura (2014), não se trata apenas de pesquisas agropecuárias, mas sim, a possibilidade de construir uma ciência que se some a um projeto contra hegemônico. E todas as experiências destacam a centralidade dos movimentos sociais neste processo de produção do conhecimento de base popular. Neste sentido, também caminham as reflexões de Santos (2007), quando descreve a ecologia dos saberes como uma das substitutas à monocultura do saber resultante do modelo capitalista excludente, afirmando que,

Não se trata de “descredibilizar” as ciências nem de um fundamentalismo essencialista “anticiência”; [...] o que vamos fazer é um uso contra hegemônico da ciência hegemônica. Ou seja, a possibilidade de que a ciência entre não como monocultura mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês. Isso não significa que tudo vale o mesmo (2007, p.32/33).

Trata-se portanto, de um diálogo entre os conhecimentos histórica e culturalmente constituídos e os saberes cientificamente produzidos, respeitando as especificidades que constituem cada lugar. A agroecologia como ciência em construção também apresenta contradições dentro do próprio movimento. Como reforça Guhur (2010, p.145), “embora se afirme um discurso cada vez mais coerente a respeito da questão ambiental e da agroecologia (especialmente em nível nacional), não há ainda um consenso interno.” Não apenas as famílias envolvidas com o movimento, mas em alguns casos, também seus dirigentes, ainda não tem clareza a respeito da agroecologia enquanto ciência e a atribuem apenas enquanto técnica de produção, caracterizada como penosa e pouco rentável. Dessa forma, observa-se grande dificuldade na disseminação da prática agroecológica entre as famílias que são assentadas. E não diz respeito apenas à falta de conhecimento a respeito da agroecologia e de seus princípios, mas também às limitadas políticas públicas para fomentar essa produção. No entanto, o MST, a Via Campesina, o MPA

e outros movimentos ligados ao campo, vêm desempenhando importante papel na disseminação da agroecologia, não apenas como alternativa de produção, mas como alternativa de vida.

É preciso levar em conta que todo movimento social também é um movimento político e que como tal deve assumir uma postura que seja coerente com a sua luta. Um trabalhador sem-terra, por exemplo, deve ter claro, os motivos que o levaram a essa condição, buscando dessa forma, alternativas contra-hegemônicas para sua reprodução social. Por isso, a educação é considerada como processo fundamental, para pensar sobre a agroecologia nas escolas do campo. E a escola de assentamento, fundamentalmente, deve estar vinculada ao contexto socioeconômico das famílias que atende, motivando a troca de experiências entre o conhecimento tácito e o conhecimento científico que fundamenta a agroecologia, tecendo assim, um diálogo com a realidade de cada educando e abrindo novas possibilidades. Não apenas de permanência dos jovens no campo, mas de novas relações de produção e de consumo.

### 3.2 O OLHAR PARA A ESCOLA DO CAMPO COM OUTRA PERSPECTIVA

Historicamente, a educação foi pensada e institucionalizada para atender aos interesses de um grupo dominante. Conforme Silva (2011, p.35), ao transcrever o pensamento de Bourdieu e Passeron: “o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante”. Essa afirmação manifesta-se de forma relativamente clara no âmbito social, onde os cargos considerados de maior representatividade (médicos, engenheiros, advogados, etc.), em sua maioria, são ocupados por pessoas de maior poder aquisitivo, tendo em vista que, o acesso e a permanência na escola está intimamente relacionado à condição econômica. Nesse sentido também temos a afirmação do Ministério da Educação (2007) de que,

A separação entre a educação das elites e a das classes populares não só perdurou como foi explicitada nas Leis Orgânicas da Educação Nacional, promulgadas a partir de 1942. De acordo com essas Leis, o objetivo do ensino secundário e normal seria “formar as elites condutoras do país” e o do ensino profissional seria oferecer “formação adequada aos filhos dos

operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho” (Destques do autor–BRASIL,2007, p.11).

Os trabalhadores, de forma geral, eram e ainda são submetidos à educação, cujo interesse está voltado para o processo produtivo, ou seja, limita-se aos interesses dos donos dos meios de produção em garantir o capital humano. Marx (1996, p. 476), ao descrever a parcialidade do trabalho, afirma que, “a fim de evitar a degeneração completa da massa do povo, originada pela divisão do trabalho, Smith recomenda o ensino popular pelo Estado, embora em doses prudentemente homeopáticas”. Dessa forma, reforçamos a ideia de que o ensino está historicamente produzido para atender ao capital, através da padronização dos trabalhadores, garantindo assim, mão de obra capaz de assimilar o processo produtivo, sem romper a ordem estabelecida, em outras palavras, manter a alienação. Para Santos (2007), essa forma de pensamento abissal ocidental precisa ser superado. O autor ainda afirma que “em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo”(2007, p.24).

O pensamento de Serra e Sobrinho (2013), transita nesta mesma perspectiva, no entanto, estabelecendo uma distinção entre educação e escola,

Educação e escola são termos que quase sempre caminham juntos, embora tendo significados diferentes. A educação, cujo termo abarca o sentido da escola, traz no seu significado a formação integral do indivíduo, que inclui não somente a escola, mas todas as ações que levam à construção sistematizada do conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade. O papel fundamental nessa construção pertence, no entanto, à escola, pois é nela que os sujeitos buscam o conhecimento formal (2013, p.148).

Porém, mesmo com a garantia institucionalizada de “escola para todos”, a partir da Constituição Federal de 1988, a formação do sujeito ainda tem grande influência dos interesses de um grupo dominante. E o acesso as escolas ainda encontra-se muito vinculado às condições econômicas. De acordo com Caldart (1988),



Foi somente depois do advento da sociedade capitalista (= complexificação crescente da produção) que a ESCOLA (uma das principais instituições educativas) foi considerada mais que um luxo supérfluo, próprio apenas para uma elite privilegiada (afastada da produção direta), se convertendo em “necessidades de massa” (1988, p.9; destaques do original).

Na definição de Santos, M. P. (2001), a “escola para todos” teve origem “em uma movimentação histórica a favor da democratização e humanização da educação em diversos países”. Mas, segundo a autora, ganhou força a partir da Segunda Guerra Mundial, “quando o desemprego e a recessão econômica assolavam muitos países líderes e outros, aliados e inimigos na Guerra.” Ainda de acordo com Santos, M. P. (2001),

Educacionalmente, constatava-se a exclusão de vários grupos sociais, pelos mais variados motivos, ora explícitos, ora velados. Havia grupos que sequer conseguiam acesso à educação, e outros que, mesmo usufruindo dela, eram vulneráveis às mais variadas práticas de discriminação e consequente exclusão (2001).

No campo, as escolas mantinham (e em parte ainda mantém) os valores urbanos, desvinculando os sujeitos de sua própria realidade. Segundo o Ministério da Educação (2007),

A visão urbanocêntrica, na qual o campo é encarado como lugar de atraso, meio secundário e provisório, vem direcionando as políticas públicas de educação do Estado brasileiro. Pensadas para as demandas das cidades e das classes dominantes, geralmente instaladas nas áreas urbanas, essas políticas têm se baseado em conceitos pedagógicos que colocam a educação do campo prioritariamente a serviço do desenvolvimento urbano-industrial (BRASIL, 2007, p.13).

Essa realidade começa a apresentar mudanças quando os movimentos sociais, com destaque aqui para o MST, vinculam a educação à sua bandeira de luta pela Reforma Agrária, como citam Serra e Sobrinho, “a partir do momento em que a educação passa a fazer parte da luta pela Reforma Agrária, surgem reflexões direcionadas à concepção de uma escola do campo voltada, de fato, para o campo, sem estar pautada nos valores urbanos” (2013, p. 146).

Neste momento, cabe destacar o conceito de campo e educação do campo nesta construção histórica dos movimentos sociais. De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002),

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2002, p.4).

No que se refere às concepções de escola do campo, podemos destacar a afirmação de Arroyo (2014) a respeito das pedagogias, ressaltando que,

A diversidade de movimentos sociais aponta que não podemos falar de uma única pedagogia nem estática nem em movimento, mas de pedagogias antagônicas construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/subordinação e de resistência/afirmação de que eles participam (2014, p. 29).

Arroyo (2014) ainda destaca que os movimentos sociais “em sua diversidade de ações, lutas por humanização/emancipação se afirmam sujeitos centrais na afirmação/fortalecimento das pedagogias de libertação”. O autor ainda acrescenta que, dessa forma, também se afirmam “sujeitos de contestação/desentabilização das pedagogias hegemônicas de desumanização/subordinação”(2014, p.29).

Serra e Sobrinho (2013) descrevem que o vínculo estabelecido entre a educação e a escola fazem parte de um processo de luta pela terra, que se estabeleceu logo após sua fundação a partir da criação do Setor de Educação no MST, para pensar e articular uma educação voltada para o desenvolvimento humano com base nos valores e conhecimentos do campo.

Fernandes e Molina (2005) em seus escritos descrevem o processo histórico de formação do projeto de educação do campo,

A ideia de Educação do Campo nasceu em julho de 1997, quando da realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma

Agrária (Enera), no Campus da Universidade de Brasília, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), em parceria com a própria UnB, o Fundo das Nações Unidas para a infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (2005, p.64).

A importância dada à educação pelo MST está retratada no Caderno de Educação nº 13 do Movimento:

A nossa tarefa é formar seres humanos que têm consciência de seus direitos humanos, de sua dignidade. Não podemos tratar os educandos como mercadorias a serem vendidas no mercado de trabalho. Isto é desumanizar, a eles e a nós todos. [...] queremos que os educandos possam ser mais gente e não apenas sabedores de conteúdos ou meros dominadores de competências e habilidades técnicas. Eles precisam aprender a falar, a ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, duvidar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, saber articular o pensamento próprio, o sentimento próprio [...] (2005, p.205).

Nesse sentido, Arroyo (2014, p.33) nos traz o pensamento de Boaventura Santos ao afirmar que “a epistemologia, que conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido traduziu-se num vasto aparato institucional [...] tornando mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre a ciência e os outros saberes”. Para Arroyo (2014, p.33) “A pedagogia escolar sintetiza essa exclusividade rígida do pensamento pedagógico, onde são impensáveis outros saberes e outras pedagogias vindas, sobretudo, dos setores desescolarizados ou próprias de seres decretados inferiores.”

Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2005),

As políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de rumos. E as políticas para o campo ainda mais. A escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços havidos nas duas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica (2005, p.10).

Nesse contexto, a luta para instituir uma escola que atenda as necessidades dos sujeitos do campo passa a ser discutida com maior intensidade pelos movimentos sociais, promovendo no ano de 1998, a 1ª Conferência Nacional Por

uma Educação Básica do Campo, que de acordo com Caldart (2005, p.13) “foi o momento de batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo”.

Essa mobilização em favor da Educação *no e do* campo atribui também, um novo olhar sobre a interpretação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), que prevê adaptações de conteúdos e metodologias de ensino de acordo com a diversidade do meio rural. Molina e Sá (2012) descrevem que,

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo (2012, p.324).

Molina e Sá complementam ainda que a escola do campo, “se coloca numa relação de antagonismo às concepções hegemônicas de escola e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital” (2012, p. 324). Para Fernandes (2004),

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se limitar um território teórico. No pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar (2004, p.97)

Para complementar o pensamento de Fernandes, devemos considerar a afirmação de Kolling et al (1999), ao descreverem a importância da educação do campo para os sujeitos do campo e para o lugar onde estão inseridos,

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz(1999, p.23).

Nessa perspectiva, podemos dizer que o projeto de Educação do Campo tornou-se uma realidade e ganhou espaço no âmbito dos marcos legal, por meio da criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, através da Resolução CNE/CEB nº 1, de 2002 e o Decreto nº 7.352/2010 que institui a Política Nacional de Educação do Campo.

De acordo com Kolling et al (1999), a institucionalização da educação do campo, ocorreu a partir da articulação dos movimentos sociais, através de encontros e conferências promovidos em âmbito regional e nacional, que resultaram em um documento, posteriormente encaminhado à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, cujo assunto intitulava-se Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse documento teve parecer favorável da relatoria.

De acordo com Arroyo (2014),

Os movimentos na diversidade de suas ações vêm tendo um papel reconfigurante de nossos sistemas educacionais seletivos e excludentes e de suas pedagogias reguladoras, trazendo novos embates ao campo do conhecimento, de sua produção, pesquisa e sistematização (2014, p.67).

Dessa forma, podemos dizer que os movimentos sociais têm importante participação na construção de um projeto popular de desenvolvimento do campo, vinculado à educação. E como a agroecologia se constitui como uma ciência que pode atender os anseios populares, não apenas de produtores marginalizados pelo modelo capitalista excludente, mas também de consumidores que almejam alimentos saudáveis para o consumo, está inserida neste projeto como um dos seus princípios básicos. Também se apresenta como uma alternativa de produção e reprodução social que se aproxima mais da sustentabilidade socioeconômica e ambiental para as famílias camponesas.

É importante ressaltar que os movimentos sociais se originam a partir da realidade brasileira, caracterizada pelas desigualdades e pelo conflito de identidade, historicamente produzidos. Segundo Fernandes, Cerioli e Caldart (2004),

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um *mercado emergente*, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção. Nessa lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para essas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade e/ou diante de pressões sociais. A situação da educação no meio rural, hoje, retrata bem isso. (2004, p.21)

Nesse sentido, pensar a escola hoje, significa também, pensar que sociedade queremos. Que lugar ocupamos ou queremos ocupar nesta sociedade? Marques (2000) define,

A escola como lugar, tempo e recursos destinados às aprendizagens em interação dialogal dos nelas interessados com Outro socialmente qualificado, para compartilharem do atendimento, da organização e da condução dos processos formais do aprender mediado pelo ensinar. E quanto mais complexa, isto é, plural e diferenciada, se apresenta a sociedade, mais se exigem as aprendizagens sob a forma escolar, distinta das modalidades próprias de outros contextos sociais e âmbitos linguísticos (2000, p.87).

Sendo assim, a escola do campo pode ser entendida como espaço de importante contribuição para a concretização de um projeto popular de sociedade, onde não apenas a agroecologia, mas o próprio camponês tem lugar definido. É nesse sentido que o currículo escolar e a geografia adquirem importância em nossa discussão, pois o lugar é uma categoria que tem um sentido relacional, que coloca os sujeitos implicados, como centro de todo o processo de produção espacial. Já o currículo pode representar uma ferramenta para esta implicação.

É importante ressaltar aqui que não se trata apenas de um desejo nosso, enquanto pesquisadores. Segundo Novaes et al (2015),

Para a pedagogia do MST, a educação tem o compromisso político com a transformação social, em consonância com a organização e o fazer educativo. Sendo assim, a formação do sem terra e as práticas educativas em agroecologia não se resumem às atividades desenvolvidas na escola, mas está forjada, também, nas matrizes da formação humana, dentre elas, “(...) o princípio educativo do trabalho, a práxis social e a história” [...] (destaques do autor, 2015, p.225).

Para o MST, a educação e a produção são elementos que se complementam no cotidiano social e não podem trilhar caminhos diferenciados. Nessa perspectiva, Lima afirma que, “as práticas educativas em agroecologia têm como intencionalidade política e pedagógica um projeto educativo emancipatório que, para a realidade do campo, está associado ao direito à educação escolar e técnica” (2011, p.76). Como afirma Novaes et al (2015),

No sentido de combater a reestruturação do campo e a revolução verde e difundir a teoria e a prática da agroecologia, o MST realizou até o momento treze Jornadas de Agroecologia, criou inúmeros cursos técnicos de agroecologia, ensino médio integrados, cursos de especialização, graduação e até mestrado. Ele também está difundindo a bandeira da agroecologia nas escolas de ensino fundamental e médio (2015, p.218).

Nesta ótica, ainda foram criadas turmas de licenciatura em Educação do Campo<sup>20</sup> em todo o Brasil, para difundir o projeto de educação que atenda as necessidades das populações do campo. Sendo assim, considerando as proposições do MST no que se refere ao compromisso da educação com a transformação social, e o papel que a agroecologia cumpre nessa transformação, nos parece importante analisar qual é, de fato, o lugar que a agroecologia ocupa no currículo das escolas do campo.

Para tal, a seguir, trataremos teoricamente dos conceitos de lugar e currículo para dar sequência à discussão.

---

<sup>20</sup>De acordo com dados divulgado no 5º Seminário Nacional das licenciaturas em Educação do Campo, realizado de 08 à 11 de dezembro de 2015 na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Campus de Laranjeiras do Sul – PR, são mais de 40 licenciaturas de Educação do Campo que estão sendo ofertadas em todo o país, distribuídas em 20 estados e o Distrito Federal. Essas turmas formam educadores por áreas de conhecimento: Educação do campo com ênfase em Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas e Linguagens.

## **4 UMA ABORDAGEM CONCEITUAL DE LUGAR E CURRÍCULO PARA PENSAR A AGROECOLOGIA NA ESCOLA**

No percurso do objetivo proposto neste estudo, faz-se necessária uma abordagem conceitual a respeito do lugar e do currículo. Estes são elementos centrais na discussão a respeito da escola do campo. Consideramos no olhar para o lugar, fundamentalmente, os conhecimentos de Santos (2001) e Massey (2012). Para a análise conceitual de currículo, adotamos como base Silva (2011), Arroyo (2013) e Goodson (2003), entre outros autores, não menos importantes para este estudo.

### **4.1 O LUGAR COMO PONTO DE CONFRONTAMENTO**

Lugar é uma categoria amplamente debatida na geografia, tendo uma definição bastante complexa, considerando a relação que estabelece entre espaço, tempo e identidade. Os pesquisadores apresentam diferentes entendimentos, que se encontram na compreensão que reconhece o lugar como inerente às relações criadas em determinados contextos, como dimensão do social. Segundo Moreira e Hespanhol (2007),

O lugar pode ser compreendido como uma construção social, fundamentado nas relações espaciais diretas, no cotidiano e na articulação entre a cooperação e o conflito. No contexto atual em que a fluidez e a simultaneidade caminham juntas e a informação é um elemento central, o lugar apresenta-se tanto como expressão de resistência como de adaptação à ordem global (2007, p.48).

Nesse sentido, podemos nos valer do camponês, como exemplo de resistência e ao mesmo tempo de adaptação à ordem global como citam Moreira e Hespanhol (2007). Trata-se de uma figura presente desde tempos remotos da organização social, que vivencia toda a metamorfose do espaço rural, mas segue sob sua própria lógica e ideologia, re-existindo ao modelo atual de desenvolvimento do campo. Outro exemplo que caracteriza um lugar enquanto construção social,



pode ser o negro na sociedade brasileira e sua constante luta para constituir um lugar de direito na educação, no trabalho, na saúde, etc.

Para Massey (2012), o lugar é definido como complexo, pois não está apenas relacionado com o antigo conceito da geografia que definia lugar como sinônimo de localização ou de estático. Está sim relacionado à identidade, que para a autora, pode ser local ou global, e por ser complexa não pode ser hegemônica, não há limites territoriais. Massey (2012) descreve,

Hay una diversidad de fuentes de esta especificidad-unicidad del lugar. Las relaciones sociales extensas a partir de las cuales se configuran los lugares, están diferenciadas geográficamente. La globalización (en la economía, en la cultura o en lo que sea) no conlleva solo homogeneización. Por el contrario, la globalización de las relaciones sociales es otra fuente de (reproducción de) desarrollo geográfico desigual, Y por tanto de unicidad del lugar. Hay una especificidad del lugar que deriva del hecho de que cada lugar es el foco de una mezcla distinta de relaciones sociales más amplias y más locales. Y esta misma mezcla aglutinada en un mismo lugar puede producir afectos que no tendrían lugar de otro modo (2012, p.128).

Por este olhar, o global e o local se confundem, em alguns momentos até causando estranheza. Tem-se a sensação de não saber mais o que é de fato local. Essa característica moderna das elaborações humanas tem grande influência da mídia e dos diversos meios de comunicação, que facilitam a globalização. Mas a complexidade cria e recria lugares, mantendo o sentido do local e o global.

Santos, M. (2001) também estabelece uma estreita relação do local com o global para definir lugar. Para o autor,

A localidade se opõe à globalidade, mas também se confunde com ela. O mundo, todavia, é nosso estranho. Entretanto se, pela sua essência, ele pode esconder-se, não pode fazê-lo pela sua existência, que se dá nos lugares. No lugar, nosso Próximo, se superpõem, dialeticamente, o eixo das sucessões, que transmite os tempos externos das escalas superiores e o eixo dos tempos internos, que é o eixo das coexistências, onde tudo se funde, enlaçando, definitivamente, as noções e as realidades de espaço e de tempo (2001, p.218).

Esses entendimentos não colocam em confronto o local e o global. Assumem o lugar como ponto de “enfroencontro” entre o local e o global. De acordo com Andreis “enfroencontro é um termo cunhado para configurar o entendimento da

sempre presença de confronto em todo encontro (confro + encontro), argumentado como processo inerente à constituição singular do sujeito e à perspectiva dialógica” (2014, p.3).

A perspectiva do confroencontro se aproxima à afirmação de Santos, M. (2001, p.218): “a localidade se opõe à globalidade, mas também se confunde com ela”. Assim pode ser definida a relação com a produção e o consumo de alimentos, pois a agroecologia é uma ciência vinculada ao local (valores, cultura, identidade), mas que tem um sentido global. Esse sentido global é dado quando consideramos que a agroecologia vem sendo disseminada – enquanto modo de vida e enquanto ciência – justamente pelos problemas ocasionados pela modernidade em geral, e pela modernização da agricultura, em particular, que, entre outros, se expressa pela demanda crescente por produtos e alimentos saudáveis, e também expressa outra perspectiva societária – El Buen Vivir.

De acordo com Massey (2012), há “um sentido global de lugar”. Entendemos que há um sentido global na agroecologia, que é vivida e expressa no lugar. Mas que lugar é esse? Como se dá a construção social das relações espaciais diretas no âmbito do currículo escolar?

Podemos nos apoiar em Milton Santos para essa reflexão, pois o pesquisador analisa o lugar a partir do cotidiano de cada sujeito, onde as individualidades se expressam e dão vida às ações que influenciam nas relações estabelecidas com/no próprio espaço. Para Santos, M. (2001),

[...] o lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (2001, p.218).

Outro entendimento de lugar tem destaque na obra de Tuan (1983, p.83). O autor compreende que “quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar”. O pesquisador se refere ao sentido e ao significado que os sujeitos atribuem ao mesmo. Essa definição de lugar apresentada por Tuan, nos remete à presença da agroecologia no cotidiano da maior parte das famílias do Assentamento Celso Furtado, que compreendem também o contexto escolar, apresentando-se restrita ou

inexistente, ou seja, a agroecologia não aparenta ser familiar a estas famílias. Tuan (1983) também estabelece uma íntima relação do espaço com o lugar. Para o autor,

[...] o espaço fechado e humanizado é lugar. Comparado com o espaço, lugar é um centro calmo de valores estabelecidos. Os seres humanos necessitam de espaço e de lugar. As vidas humanas são um movimento dialético entre refúgio e aventura, dependência e liberdade. No espaço aberto, uma pessoa pode chegar a ter um sentido profundo de lugar; e na solidão de um lugar protegido a vastidão do espaço exterior adquire uma presença obsessiva [...] (1983, p.61).

Lugar, portanto, não pode ser entendido apenas como um lugar “de” referência, mas sim como um lugar “com” referências, pautado na vivência cotidiana do sujeito e nas relações que estabelece em determinados espaços ou com determinados grupos sociais, que podem ser locais, mas também globais. O lugar pode ser relacionado com a noção de cotidiano. Porém, o cotidiano não pode ser expresso apenas como uma relação corriqueira de ações desenvolvidas pelos sujeitos, mas está constituído de determinações políticas, previamente elaboradas e objetivadas. De acordo com Penin (2011),

[...] o cotidiano é a “base” a partir da qual o modo de produção tenta se constituir em sistema por uma programação. Da mesma forma, o cotidiano é a base do Estado e, no caso da escola pública, o cotidiano escolar é a base da instituição estatal sobre o qual esta procura programar a produção (2011, p. 48).

Dessa forma, assim como historicamente vem sendo construído um currículo, pautado em interesses particulares das classes e grupos dominantes, como sugere Silva (2011), também pode ser construído um currículo que tenha como princípio formativo a agroecologia e com o qual os sujeitos envolvidos tenham identificação e pertencimento. Entendemos que a abordagem curricular da agroecologia enquanto ciência, possibilita uma nova referência de sociedade, constituída de valores menos monetários que garantem ao sujeito definir o seu *lugar* na perspectiva de espaço, tempo e identidade.

As diferentes interpretações de lugar permitem-nos entender que essa categoria tem uma dimensão de localização, mas não pode ser restrito à simples

posição física. Também e, especialmente, envolve uma situação de implicação, na qual se destacam os sentidos e significados atribuídos e que lhe são constitutivos. Assim, nesta proposta de investigação, o lugar tem um sentido relacionado com a *singularidade espacial* no qual se inserem as escolas do campo. Além disso, é assumido como perspectiva reflexiva, para pensar sobre seu *papel e força na constituição curricular*, como potente empoderador dos sujeitos. Trata-se de reconhecer o “lugar onde” a escola está inserida e o “lugar que” a agroecologia ocupa no currículo escolar, como suposto para pensar sobre os desafios e possibilidades das escolas do campo.

#### 4.2 UMA BREVE LEITURA SOBRE AS TEORIAS DO CURRÍCULO

Para compreender o currículo, nos apoiamos principalmente no estudo de Silva (2011) sobre as teorias de currículo, em seu livro *Documentos de Identidade*.

De acordo com Silva (2011) o currículo aparece como objeto de estudos e pesquisa nos Estados Unidos nos anos 1920. Estes estudos, impulsionados por pessoas ligadas a administração da educação, ocorreram em um momento caracterizado pelo processo de industrialização e de grandes movimentos migratórios, que intensificaram a massificação da educação. Silva (2011) destaca que,

O livro de Bobbitt é escrito num momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões. É nesse momento que se busca responder questões cruciais sobre as finalidades e os contornos da escolarização de massas (2011, p.22).

Nesse primeiro momento, como afirma Silva (2011), a definição de currículo estava centrada na ideia de F.Bobbitt, pela qual “é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosamente e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção é a fábrica” (2011, p.12). Dessa forma, a escola seria tratada de acordo com o modelo de organização fabril, conduzida através “da especificação precisa de objetivos,

procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2011, p.12). Assim, o currículo é tratado como um processo industrial e administrativo.

Mas para Silva (2011, p.14), mais importante que entender a definição do currículo é saber quais questões uma teoria do currículo busca responder e a questão central para o autor “é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado”, independente da teoria defendida, a questão é o que as pessoas devem saber. É a partir dessas questões que vai se estabelecer critérios de seleção dos conteúdos que vão ser ensinados para dar resposta a questão.

Silva (2011, p.15) destaca que, “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Assim, o autor destaca que “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo” (destaques no original) e isso ocorre, a partir da seleção do conhecimento considerado importante para constituir uma pessoa ideal, sob a visão de determinada teoria.

Para Silva (2011, p.15) , currículo não se resume apenas ao conhecimento, mas está “centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos e naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. Desse modo, o currículo, independente da teoria, envolve relações de poder, pois tratá-lo como um processo industrial e administrativo ou considerá-lo a partir da crítica a essa concepção, também implica em escolhas. E toda escolha tem uma intencionalidade. Silva (2011, p. 16) destaca que “as teorias do currículo estão no centro de um território contestado”, e ainda acrescenta que “é precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo”. Para o autor,

[...] As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. [...] as teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2011, p.16/17, destaques do original).

O que se observa ao analisar as diferentes teorias do currículo é que há uma grande preocupação com conceito utilizado para configurar a realidade, mas, subjetivamente, todas as teorias descrevem as mesmas intencionalidades de um currículo, porém, com diferentes argumentos/conceitos. Silva (2011) apresenta um quadro que resume as grandes categorias de teoria de acordo com os conceitos que elas, respectivamente, enfatizam:

Quadro 1 – Grandes categorias de teorias do currículo

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
<p>Ensino</p> <p>Aprendizagem</p> <p>Avaliação</p> <p>Metodologia</p> <p>Didática</p> <p>Organização</p> <p>Planejamento</p> <p>Eficiência</p> <p>Objetivos</p>	<p>Ideologia</p> <p>Reprodução cultural e social</p> <p>Poder</p> <p>Classe social</p> <p>Capitalismo</p> <p>Relações sociais de produção</p> <p>Conscientização</p> <p>Emancipação e libertação</p> <p>Currículo oculto</p> <p>Resistência</p>	<p>Identidade, alteridade, diferença</p> <p>Subjetividade</p> <p>Significação e discurso</p> <p>Saber-poder</p> <p>Representação</p> <p>Cultura</p> <p>Gênero, raça, etnia, sexualidade</p> <p>Multiculturalismo</p>

Fonte: SILVA (2011, p.17) adaptações nossas.

O presente estudo transita entre a teoria crítica e pós-crítica, que estão alicerçadas na definição de que o currículo não é um elemento neutro e que possui intencionalidade, como define Silva, “[...] o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder” (2011, p. 150). Essas concepções vão ao encontro do objetivo do estudo, de identificar o lugar da agroecologia no currículo da escola do campo, uma vez que consideramos que, tanto a escola do campo quanto a agroecologia, também se caracterizam por territórios<sup>21</sup> em disputa, ideológica,

<sup>21</sup> No contexto do estudo o território está representado a partir das relações entre espaço e poder. Considerando as escolas do campo que estão sempre em disputa com o Estado pela permanência no campo e a afirmação de identidade e a agroecologia que disputa espaço de re/existência com o agronegócio. Por isso consideramos a noção de territórios em disputa, discutida por Goodson (2012).

cultural, de classes sociais, identidade, etc. No entanto, não desprezamos a teoria tradicional do currículo nesta análise, pois muitos conceitos ainda se entrelaçam gerando maior complexidade e reflexão sobre a realidade.

#### 4.3 A FORÇA DA ESCOLA E DO CURRÍCULO

Empiricamente, podemos dizer que a escola em geral, pode ser definida como um espaço formalmente instituído para atender objetivos comuns, mas que podem variar de acordo com a localização, interesse e condição econômica de cada grupo ou sujeito.

Com o desenvolvimento do sistema capitalista, as escolas também se tornaram espaços de massificação dos interesses políticos e econômicos. No caso do Brasil, foram instituídas pelo Estado com apoio da iniciativa privada, atendendo aos interesses de um grupo restrito (elite), que por sua vez, também exerce hegemonia sobre o restante da população. Quer dizer que, a escola não tem um nascedouro nos anseios dos grupos sociais, mas, numa análise mais geral, é criada e apresentada como um instrumento para atender aos interesses dos grupos mais abastados. Para Leher (2015), há uma mercantilização da educação brasileira, pois segundo o autor,

Os setores dominantes se organizam para definirem como as crianças e jovens brasileiros serão formados. E fazem isso como uma política de classe, atuam como classe que tem objetivos claros, um projeto, concepções claras de formação, de modo a converter o conjunto das crianças e dos jovens em capital humano (2015, p. 3).

Após a Segunda Guerra Mundial (mais precisamente na década de 1960), pode ser retratado um momento de profundas mudanças na estrutura curricular das escolas públicas brasileiras. Essas mudanças se deram a partir do acordo MEC – USAID<sup>22</sup> para o setor educacional, firmado entre Brasil e Estados Unidos. Com esse

---

<sup>22</sup> Nome de um acordo que incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID, tinham o objetivo de implantar o modelo norte americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária. Segundo estudiosos, pelo acordo MEC/USAID, o ensino superior

acordo, a agência norte americana obteve influência direta no planejamento educacional do Brasil e na escolha dos materiais didáticos que auxiliam no processo educacional (livro didático, como exemplo).

De acordo com Santos, E. F. (2005, p. 12) neste período, “a educação era vista, por um lado, como abertura possível à camada média da população de efetivar-se no contexto empresarial privado e estatal” e “por outro lado, como maneira encontrada pelas empresas, privadas e públicas, para compor seu funcionalismo especializado”.

Para Santos, E. F. (2005),

A crise educacional brasileira além de servir de justificativa à intervenção, assegurou ao setor externo a oportunidade para propor uma organização de ensino capaz de redefinir a política educacional brasileira em direção a uma maior produtividade.[...] nesta perspectiva, os acordos de cooperação para o desenvolvimento educacional, especialmente aqueles referentes à reformulação da Universidade, sintetizaram o grau de subordinação do Brasil em relação à hegemonia dos países capitalistas centrais (2005, p.13).

Tanto Alves (1968), quanto Santos, E. F. (2005) ressaltam que o acordo firmado entre Brasil e USAID não ficou restrito ao campo educacional, mas incluiu outros setores como: saúde, segurança, agricultura. Esse acordo, como parte do projeto de desenvolvimento do país, influenciou diretamente na estrutura orgânica da sociedade como um todo.

Na visão de Santos, E. F. “em linhas gerais, os “Acordos MEC/USAID”, além de procurar atingir todos os níveis e ramos acadêmicos, também interferiram no funcionamento interior do sistema educacional brasileiro.” E acrescenta que “reestruturaram administrativamente as instituições, planejaram-nas sob a lógica do capital dependente/associado treinando, assim, pessoal docente e técnico para garantir sua continuidade”(BRASIL, 2005, p.16).

Segundo Alves (1968),

Há muitos anos os mais lúcidos pedagogos exigem que a estrutura do ensino primário, médio e superior seja no Brasil transformada de alto a

---

exerceria um papel estratégico porque caberia a ele forjar o novo quadro técnico que desse conta do novo projeto econômico brasileiro, alinhado com a política norte-americana. Além disso, visava à contratação de assessores americanos para auxiliar nas reformas da educação pública, em todos os níveis de ensino (ALVES, 1968).



baixo, para que atenda a duas exigências nacionais: oferecimento de possibilidades educacionais às grandes massas e adaptações do que se ensina às necessidades do desenvolvimento do país. [...] Todos os debates que em torno do sistema educacional têm sido travados colocam como objetivo a ser atingido criar-se uma cultura, tanto técnica e científica quanto humanística, que possibilite ao Brasil livrar-se da dominação do grande império, em cuja órbita colonial gravita (1968, p.22).

Na crítica que Alves(1968) realiza em torno do acordo firmado entre MEC – USAID fica claro, não apenas a subordinação do Brasil em relação aos Estados Unidos, mas também a intenção das elites brasileiras em manter um povo subordinado aos seus interesses. Neste contexto Alves (1968) afirma que,

É evidente que os propósitos de independência do Brasil conflitam com os interesses diretos dos Estados Unidos. É portanto, claro que se a educação é um instrumento de independência, não pode ser ela planejada e dirigida pelo grande império de que nos procuramos libertar. Resulta que o planejamento educacional traçado através de acordos com a Embaixada Americana, que o financiou em grande parte e lhe emprestou o concurso preponderante de técnicos contratados pelo seu governo, terá de ser dirigido pelos interesses norte-americanos e não pelos do Brasil (1968, p.23).

Alves (1968) não estava errado em suas colocações, pois, de fato, ocorreram grandes transformações no campo educacional brasileiro, seguindo o roteiro estabelecido pela USAID. As universidades transformaram-se em fundações, financiadas pelo setor industrial (indústrias estrangeiras instaladas no país) e o Ensino Médio adquiriu um caráter profissionalizante, formador de mão de obra para as indústrias. E nesta perspectiva também as escolas, ditas rurais, foram voltadas para a preparação de técnicos, garantindo a produção de matéria prima para atender a demanda industrial. Alves (1968) transcreve parte do documento que faz referência ao ajuste realizado na área rural,

Um dos convênios firmados em 5 de maio de 1966, entre o Ministério da Agricultura, USAID e o CONTAP, incluiu recursos destinados a uma primeira tentativa no sentido desse reajuste.

*O projeto, conforme descrito no presente instrumento, deve tirar todo partido da Experiência anterior e dentro dessa concepção, parece sensato que se eleja um número limitado de escolas agrícolas federais, como entidades-piloto para uma experiência na formação de técnicos agrícolas de nível médio.*

*Tais objetivos deverão levar em consideração, em primeiro lugar, o mercado de trabalho que já existe ou que esteja em vias de ser formado, capaz de absorver técnicos desse nível em empregos e carreiras atraentes. Assim sendo, dever-se-á proceder a um estudo objetivo desse mercado de trabalho, cujo começo de existência talvez já ocorra com a expansão dos serviços de extensão agrícola, de crédito rural, da produção e utilização de máquinas para agricultura, de produtos químicos, inseticidas, adubos, etc. [...] ponto extremamente importante da reorganização do ensino agrícola de nível médio é, seguramente, o de treinamento e aperfeiçoamento de professores e administradores e a elaboração de livros e outros materiais didáticos de laboratórios e campo de trabalho (1968, p.90, destaques do autor).*

Fica evidente que as alterações promovidas, tanto nas universidades quanto no ensino médio brasileiro, a partir desse acordo firmado pelo Brasil com a embaixada e o governo norte americano, influenciaram diretamente as escolas de ensino fundamental, bem como as escolas ligadas ao campo brasileiro, na construção de um projeto ideológico desenvolvimentista e produtivista.

O acordo MEC/USAID teve grande influência no direcionamento dado ao modelo de educação do Brasil, considerando desde as séries iniciais até o ensino superior. Neste modelo de ensino incluí-se educadores, que, notadamente, são constituídos de intencionalidade e direcionamento desde seus anos iniciais de ensino, para uma formação de consumidores. A atuação destes profissionais em escolas do campo, garante o ciclo de formação dos consumidores de tecnologias (máquinas e insumos) diretamente relacionadas à produção no campo. Condição que caracterizou a Revolução Verde e o consequente êxodo rural camponês.

Ao relacionar a “extensão”<sup>23</sup> proposta no acordo MEC/USAID, com o conhecimento, deve ser salientado o pensamento de Freire (1985), que nos seus escritos, faz uma avaliação da extensão em relação ao conhecimento,

*Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.*

Por isso mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas.

Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende.

---

<sup>23</sup> A extensão proposta no acordo MEC/USAID era caracterizada por cultural universitária e de assistência técnica.

Por isto, é necessário que, na situação educativa, *educador e educando assumam o papel de sujeitos, cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer*. A nada disto nos leva a pensar o conceito de extensão (1985, p.16, destaques nossos).

Freire (1985, p.16/17) ressalta ainda que, fazer extensão “não proporciona, na verdade, as condições para o conhecimento, uma vez que sua ação não é outra senão a de estender um “conhecimento” elaborado aos que ainda não o têm, matando, deste modo, nestes, a capacidade crítica para o te-lo”. No entanto, a partir da implantação da extensão, tanto cultural universitária, quanto de assistência técnica, ocorreram grandes avanços em torno da modernização do campo brasileiro.

De acordo com Alves (1968, p.27), o Brasil também firmou acordo com países da União Soviética, para a compra de máquinas e laboratórios. Porém, o autor ressalta que comprar máquinas e equipamentos, envolve apenas uma transação de coisas, mas, “a importação de um planejamento ideológico, não apenas condiciona, como determina esse futuro”. Para o pesquisador, “os acordos com os países socialistas são para a compra de coisas. Os acordos com os Estados Unidos são para a venda de gente” (ALVES, 1968, p.27.).

Nesse sentido, torna-se relevante considerar esse recorte histórico apontado, para entender a realidade atual das escolas do campo brasileiras. É visível que a educação atual, em grande medida, é resultado dos ordenamentos políticos firmados entre países em um determinado momento histórico. Também fica evidente que o campo educacional, aliado a outras estratégias políticas, teve grande influência no (re)direcionamento do campo brasileiro.

Esses processos expressam a importância da escola, pois retratam o esforço histórico para controlar seu currículo, mas, também, indiciam que se há interesse em controlá-la, é porque ela tem força na produção do mundo. Quer dizer que essas considerações não retiram a importância da escola como lugar que pode libertar os sujeitos, mas serve como alerta, para nos mantermos atentos às conduções a que a mesma está sujeita.

O currículo escolar é o complexo de sujeitos, ideias e estruturas, que compõem cada escola, no seio de um sistema geral. Por isso, é a dimensão que tomamos na nossa pesquisa, para pensarmos sobre a relação entre a agroecologia e as escolas do campo.

Como um dos instrumentos que direciona o processo formativo, o currículo envolve disciplinas e seus conteúdos e todo o complexo movimento realizado pela escola. Para Arroyo (2013, p.13) “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”. E é no currículo que se expressam os interesses sociais, pois, de acordo com Goodson (2012, p. 8), “o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos”. Isso porque, na medida que entendemos o currículo como uma seleção de conhecimentos julgados essenciais por um determinado grupo de pessoas, então definimos que esses conhecimentos são socialmente válidos, pois possuem intencionalidade. Também, segundo Moreira e Tadeu (2011),

O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares [...] ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (2011, p.13).

Torna-se necessário esclarecer a que poder estamos nos referindo quando tratamos do currículo escolar. Moreira e Tadeu (2011) defendem que,

[...] é suficiente afirmar aqui que o poder se manifesta em relações de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros. Na visão crítica, o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero, etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder (2011, p.37).

Dessa forma, o currículo torna-se instrumento de reprodução social, vinculado à perspectiva capitalista, separando em dois grupos: os dominantes e os dominados. De acordo com Silva (2011), nesta perspectiva, a massificação da educação, só reproduz a condição de classes sociais já estabelecidas, porque os educandos oriundos do grupo dominante vão se identificar e ter facilidade de entendimento dos conceitos desenvolvidos em sala de aula. Já o grupo oriundo dos dominados estarão

sempre marginalizados na compreensão destes conceitos, reproduzindo assim sua condição de dominados.

Goodson (2003, p.242) também descreve o currículo como prescritivo, ou seja, “desenvolve-se a partir da crença de que podemos imparcialmente definir os principais ingredientes do desenvolvimento do estudo, e então ensinar os vários segmentos e sequências de uma forma sistemática”. Ainda de acordo com o autor, “o currículo foi basicamente inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e a sua potencial liberdade na sala de aula” (2003, p.243). E esse controle é hierárquico, à medida que o Estado - no âmbito federal - constitui uma Base Nacional Comum (BCN), o Estado – enquanto unidade federativa – constitui uma Diretriz Curricular Estadual (DCE) e a escola – através do seu Projeto Político-Pedagógico – constitui uma Proposta Pedagógica Curricular (PPC), que obrigatoriamente deve estar vinculada as suas instâncias superiores.

O currículo como prescrição, de acordo com Goodson (2003),

[...] sustenta místicas importantes sobre estado, escolarização e sociedade. Mas especificamente, ele sustenta a mística de que a especialização e o controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade universitária (2003, p. 242).

Essas análises voltadas para a escola, sobretudo, a escola pública, permitem pensar o quão estão enraizadas as relações de poder nestes espaços. Não apenas nas decisões estruturais, pedagógicas ou de gestão, cujas decisões, em sua maioria, são impostas “de cima para baixo”, mas, também nas relações estabelecidas pelos próprios educandos. Estas se expressam a partir da diferenciação de classes, por meio do isolamento de grupos, das relações de gênero que ainda tendem a ser dominantes e que muitas vezes também são assumidas pelos familiares no contexto escolar.

Nesse sentido Arroyo (2013) descreve que,

A formação pedagógica e docente gira toda para conformar o protótipo de profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliados nas provas oficiais. Não apenas o sistema escolar, mas a

escola, a sala de aula, a organização do trabalho docente giram neste território. Estão amarradas ao ordenamento curricular (2013, p.15).

Cabe salientar aqui, que o modelo de sociedade adotado está em constante movimento, refletindo diretamente no campo do conhecimento que de acordo com Arroyo (2013, p. 14), “se tornou mais dinâmico, mais complexo e mais disputado”.

Goodson (2012, p. 10) também define as relações de poder ao afirmar que “o currículo está construído para ter efeitos (e tem efeitos) sobre pessoas”. Nesta mesma perspectiva o autor ainda acrescenta que,

Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. [...] nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no *currículo* tem conexões com a inclusão ou exclusão na *sociedade* (GOODSON, 2012, p. 14 destaques do original).

Dessa forma, entendemos que a escola tem grande influência, não apenas sobre o indivíduo, mas também sobre as relações sociais que se estabelecem no cotidiano de cada um. Essa assertiva do pesquisador também compreende a relação com a dimensão de lugar, que dialoga com o poder expresso por Moreira e Tadeu (2011), pois, o poder (atribuído as escolhas e decisões) constitui o *lugar*, estabelecendo uma relação no local e entre os locais, a partir das práticas produtivas e das relações socioeconômicas assumidas pelos sujeitos, que são disseminadas pelo global<sup>24</sup>.

O currículo ocupa posição determinante na formação do sujeito. Como afirma Silva (2011, p.33) “é, pois, através de uma correspondência entre as relações sociais da escola e a relações sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista”. A manutenção histórica desse mecanismo de dominação social que é o currículo, não influencia apenas na constituição do lugar, mas, sobretudo no fortalecimento das

<sup>24</sup> A relação estabelecida entre o poder e o lugar, neste estudo, não denota a ideia economicista/produtivista, mas expressa a autonomia do sujeito em termos de escolhas e decisões, que pode ser negada ou confirmada com auxílio de um currículo escolar. Entendemos que as escolhas definem o lugar e convergem também para o global.

relações de poder em âmbito global. É a partir da reprodução contínua e massificada da sociedade sob um determinado padrão, preestabelecido, que reforçam-se as relações internacionais, gerando consequências locais, como fome, desemprego, entre outras.

Mas, para a compreensão do papel representado pelo currículo, é necessário fazer um resgate histórico, pois como afirmam Moreira e Tadeu (2011),

A contingência e a historicidade dos presentes arranjos curriculares só serão postas em relevo por uma análise que flagre os momentos históricos em que esses arranjos foram concebidos e tornaram-se “naturais” (2011, p.40 - destaques do original).

Nesta mesma perspectiva Goodson (2012) afirma que,

A luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual. A história dos conflitos curriculares do passado precisa, pois, ser retomada. Do contrário, nossos estudos sobre escolarização deixarão sem questionamento e análise uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender a escolarização na teoria e operacionaliza-la na prática (2012, p.28).

Moreira e Tadeu (2011) ainda trazem um debate em torno da organização do currículo escolar, que historicamente se manteve isolada na disciplinaridade, dificultando a contemplação da diversidade regional e social que envolve o processo de ensino. Além disso, cada disciplina deve cumprir, em tempo determinado, um rol de conteúdos também preestabelecidos, que posteriormente serão cobrados através de sistemas de avaliação governamental, como a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio, entre outras, que servem para avaliar o nível de aprendizagem dos estudantes.

De acordo com Arroyo (2013, p. 16) “não fomos formados-licenciados para o ensino de todo o conhecimento, mas daqueles sistematizados e disciplinados nos currículos.” Isso também dificulta uma aprendizagem global dos educandos, pois isola cada informação dentro de um campo do conhecimento, que é a disciplina, dificultando a interpretação da inter-relação desses conhecimentos, garantindo

assim, apenas o conhecimento necessário para a reprodução do que é imposto e não para a produção de novos conhecimentos.

Essa forma disciplinar de organização dos currículos, não garante o conhecimento emancipador dos educandos, pois, como afirma Arroyo (2013),

Em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum (2013, p.17).

Além dessa afirmação de Arroyo (2013) em torno da organicidade curricular, ainda deve ser considerado outro fator relevante que Goodson (2012) relata,

Na altura do século XX, a retórica da produção em série do “sistema de sala de aula” (por exemplo: aulas, matérias, horários, notas, padronização, fluxogramas) tornou-se tão difundida que alcançou com êxito um status normativo – criando padrões com os quais todas as inovações educacionais subsequentes passaram a ser avaliadas. [...] o sistema de sala de aula introduziu uma série de horários e de aulas compartimentalizadas; a manifestação curricular dessa mudança sistemática foi a matéria escolar (2012, p.35).

Para Goodson (2012, p. 35) “a epistemologia dominante que caracteriza a escolarização do Estado no começo do século XX combinava uma trilogia: pedagogia, currículo, avaliação.” Para o autor a avaliação seria o elemento regulador do currículo. Através dos sistemas de avaliação em âmbito nacional, como já mencionado, o Estado, além de ter o diagnóstico, também mantém o controle do currículo. Além disso, o educando está condicionado a obtenção de média mínima de aprendizagem, que varia de acordo com o projeto político pedagógico de cada instituição de ensino. Dessa forma, a maioria das escolas tendem a assumir a postura de um currículo tradicional, caracterizado pela metodologia mecanicista de avaliações, com peso definido e calendário preestabelecido, dificultando assim, a constituição de outras metodologias de ensino. Além disso, o currículo está estruturado, a partir de uma base nacional comum, que orienta as diretrizes



curriculares estaduais e por sua vez o currículo de cada escola. Para complementar essa trilogia Goodson (2012, p.35) destaca ainda que, foram definidas a partir de 1917, as matérias principais, aceitas como matérias básicas para a obtenção de um certificado escolar. Para o autor, “daí o conflito curricular passou a assemelhar-se à situação hoje existente, pois centralizou-se na definição e avaliação do conhecimento examinável”. Assim, estabeleceu-se um mecanismo de seleção natural dos educandos para a continuidade educacional em outros níveis de ensino, pois, dispõe-se de conhecimentos básicos para que o educando tenha condições de ler e escrever, portanto, reproduzir, garantindo uma mão de obra produtiva e submissa, ao mesmo tempo em que permite a seleção dos mais capacitados para o acesso a outros níveis de conhecimento.

As análises de Moreira e Tadeu (2011), Goodson (2012) e Arroyo (2013), compreendem preocupações relacionadas com a potência, intencionalidade e condução do currículo escolar. E ainda, suas relações com a diferenciação de classes sociais e sua força de criação ou manutenção da hegemonia de um grupo sobre outro, ou seja, forças capazes de reforçar, a relação dominação/subordinação descrita também por Freire (1985).

Então, o ponto de partida seria a desconstrução da organização curricular existente e uma nova construção curricular baseada na singularidade de cada lugar? Moreira e Tadeu (2011) sugerem que,

[...] seria necessário, talvez, um movimento mais radical para minar com mais profundidade essa estrutura [...] não como a tradução lógica e racional de campos de conhecimento, mas como a inscrição e recontextualização desses campos em um contexto em que processos de regulação moral e controle tornam-se centrais (2011, p.41).

A emancipação do sujeito é tarefa primordial no espaço escolar. Para isso é necessário pensar em um currículo que atenda a sociedade de forma democrática e participativa, refletindo no cotidiano desses sujeitos. Isso tem relação com um currículo escolar que se abre para um “aprender a ser um ser social em um determinado ambiente” (GOODSON, 2007, p. 250), ou seja, contribuir para a emancipação do “sujeito singular de natureza social” (BAKHTIN, 2001),

reconhecendo suas especificidades, mas assumindo supostos gerais, como a agroecologia e a sustentabilidade.

Vale lembrar que o currículo é o elemento chave do processo formativo de uma instituição de ensino, pois, todos os componentes escolares, desde a prática pedagógica até os métodos de avaliação, compõem o currículo. Outro fator a ser considerado é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), que prevê adaptações de conteúdos e metodologias de ensino de acordo com a diversidade do meio rural, como descrito no Art. 28º “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”. Dessa forma, há base legal para a elaboração de um novo projeto de educação, que contemple a sua singularidade espacial.

De acordo com Souza (2011),

É na prática dos coletivos consolidados historicamente e daqueles que se organizam no momento presente que a Educação do Campo ganha força. É muito mais do que educação escolar o que está em questão: é a vida na terra; é o aprendizado da política; é a experiência coletiva que mostra que a formação humana é necessária e viável; é a intensificação das lutas sociais e políticas na construção de um projeto político em que o bem comum é definido pela comunidade e não pelos estrategistas governamentais (2011, p.82).

Ao currículo das escolas do campo, a agroecologia surge como possibilidade emancipadora, pois permite articular a compreensão da vida na terra, o aprendizado político, a cooperação solidária, o respeito a cultura e a natureza, a equidade social, como sugere Souza (2011). A agroecologia, em sua essência, apresenta características consideráveis, que podem contribuir significativamente na elaboração de um projeto de educação para formação humana emancipadora, como os movimentos sociais vem defendendo ao longo do tempo. Uma educação de afirmação e não de negação da própria existência, como tem se dado em torno de projetos “desenvolvimentistas”. A agroecologia não está sustentada no poder hegemônico, historicamente produzido pela sociedade capitalista, embora também envolva poder. De acordo com Caporal e Azevedo (2011),

[...] a Agroecologia integra e articula conhecimentos de diferentes ciências, assim como o saber popular, permitindo tanto a compreensão, análise e crítica do atual modelo do desenvolvimento e de agricultura industrial, como o desenho de novas estratégias para o desenvolvimento rural e de estilos de agriculturas sustentáveis, desde uma abordagem transdisciplinar e holística (2011, p.51).

Nesta perspectiva, a escola do campo representa o elemento central desta pesquisa, tendo como ensejo, refletir sobre o lugar da agroecologia em seu currículo na efetivação de uma formação humana emancipadora. Para dar aporte empírico a nossa reflexão, consideramos o Colégio Estadual do Campo Chico Mendes como objeto de estudo.

## **5 O LUGAR DA AGROECOLOGIA NO CURRÍCULO DA ESCOLA DO CAMPO CHICO MENDES**

Discutiremos neste estudo, alguns elementos considerados importantes para fundamentar nosso objetivo, relacionados aos projetos de campo e educação para o Brasil. Também apresentamos uma análise conceitual a respeito de currículo e lugar, relacionando com a agroecologia, aqui considerada relevante para a proposta de educação emancipadora. Para tensionar essas discussões, dialogamos com a realidade de uma escola. Esses cotejamentos nos permitirão analisar a singularidade dessa escola, tecendo uma relação com o cotidiano familiar dos educandos.

### **5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO CHICO MENDES**

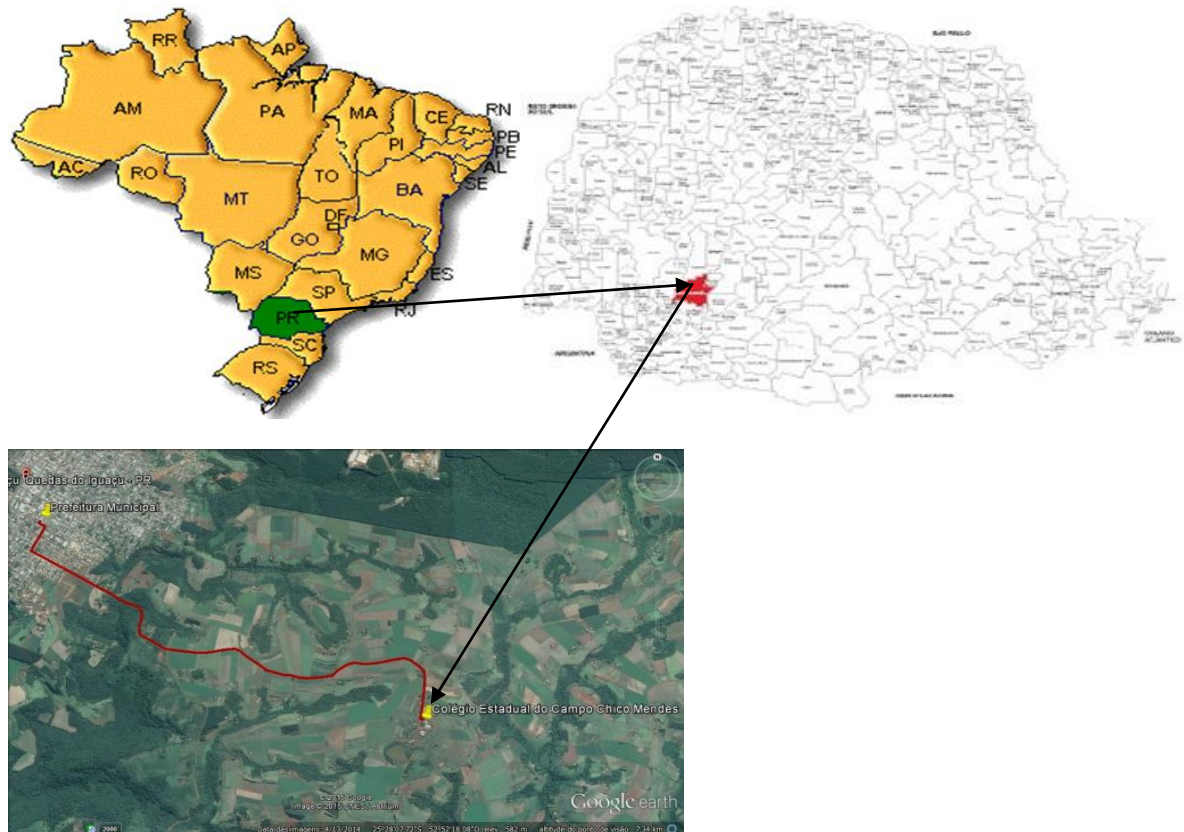
O Colégio Estadual do Campo Chico Mendes, está situado no assentamento Celso Furtado, no município de Quedas do Iguaçu, região Centro Sul do estado do Paraná, como demonstra a figura 2.

O colégio tem sua origem como escola Itinerante<sup>25</sup>, em 2004, tendo como escola base o Colégio Iraci Salete Strozak, localizado no assentamento Marcos Freire, município de Rio Bonito do Iguaçu, estado do Paraná. O colégio se constituiu no interior do acampamento do MST, que na época contava com mais de 1.000 famílias acampadas, aguardando a efetivação do processo de Reforma Agrária.

---

<sup>25</sup> Escola Itinerante é uma escola pública que acompanha as famílias acampadas, garantindo as crianças, jovens e adultos o acesso à educação. Estas escolas permanecem vinculadas a uma escola base durante todo o período de itinerância.

Figura 2 – Localização do colégio Estadual do Campo Chico Mendes.



Fonte: Google e Google mapas, 2015 – organização própria (2015)

Em 2007, com o assentamento já estabelecido, o Colégio Estadual do Campo Chico Mendes foi oficializado na rede estadual de ensino, deixando de ser escola itinerante. As imagens representadas na figura 3 remetem ao período inicial do colégio Chico Mendes (fase caracterizada por escola itinerante).

Figura 3 - Primeiros passos do Colégio Chico Mendes – Escola Itinerante – 2004.



Fonte: Acervo pessoal – 2004

Neste período, o acampamento já contava com turmas de ensino fundamental e médio. A estrutura inicial, como demonstra a figura anterior, foi construída com lona preta, na área central do acampamento, ao lado dos silos remanescentes da empresa Araupel<sup>26</sup>. Algumas turmas eram remanejadas diariamente para as sombras dos eucaliptos e dos silos, devido a elevada temperatura e umidade no interior das salas de aula revestidas com a lona preta. Essa estrutura permaneceu por um período de aproximadamente 6 meses, quando a coordenação do acampamento, mobilizou as brigadas (grupos de 50 famílias acampadas) para a construção de salas de madeira em um local que ficava afastado cerca de 500 metros da área central do acampamento.

Como a construção das salas de aula ficou sob a responsabilidade das brigadas, cada sala foi construída de acordo com as condições e habilidades de cada grupo, resultando em algumas salas feitas de tábuas brutas e outras de costaneiras, porém, todas de chão batido. Uma das dificuldades mais significativas para o colégio Chico Mendes e a escola municipal Roseli Nunes, que funcionava em dualidade estrutural, era a falta de água e banheiros. Neste período, havia apenas uma nascente que estava localizada a aproximadamente 50 metros da estrutura escolar e que apresentava elevado nível de contaminação, por estar situada a baixo do acampamento e da própria escola. Haviadois banheiros do tipo casinhas, para atender uma demanda aproximada de 300 estudantes/dia. Ao longo do tempo, a estrutura representada na figura 4, foi recebendo algumas melhorias, no entanto, a situação da escola ainda era de grande precariedade estrutural.

Figura 4 - Segunda fase do Colégio Chico Mendes – 2007



Fonte: Acervo pessoal– 2007

<sup>26</sup>Araupel – Indústria madeireira com extensa área de reflorestamento no município de Quedas do Iguaçu e municípios vizinhos. Área de recorrente conflito agrário.



Desde sua oficialização, no referido ano, a escola recebe educandos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e também Ensino Médio, nos dois turnos de ensino (matutino e vespertino). Atualmente, atende 10 turmas de Ensino Fundamental (séries finais) e 6 turmas de Ensino Médio. Também, conta com salas de apoio, recurso e atividades complementares de música e arte, totalizando 350 educandos.

As figuras 5 e 6 apresentam a estrutura utilizada pelo colégio Chico Mendes e pela escola municipal Roseli Nunes a partir do ano de 2009, ainda em dualidade administrativa, ou seja, de um lado do corredor escola municipal e do outro lado o colégio estadual. A estrutura apresentada é resultado de uma parceria entre as famílias assentadas e a prefeitura municipal, em concordância com a Secretaria Estadual de Educação, para readaptação de um antigo barracão, utilizado pela empresa Araupel para guardar maquinários, insumos e agroquímicos, antes da ocupação pelo MST.

Figura 5 - Terceira fase do Colégio Chico Mendes – 2010



Fonte: Acervo pessoal– 2010

Como a figura 5 demonstra, num primeiro momento as salas de aula foram divididas com tábuas brutas, cedidas pelas famílias assentadas, e não tinham forro.

Posteriormente, por meio de recursos estaduais, foram efetuadas melhorias e as divisórias de tábuas foram substituídas por divisórias de compensado e as salas de aula foram forradas.

No entanto, como a cobertura utilizada para a adaptação do barracão era de reaproveitamento, gerou uma série de problemas na estrutura, como pode ser observado na figura 6. Em dias de chuva, a escola ficava alagada, devido a grande quantidade de goteiras e as tesouras (estrutura interna da cobertura) começaram a apodrecer devido a umidade, representando riscos de desabamento, que resultaram em embargo do espaço pela promotoria pública no início do ano de 2015.

Figura 6 - Infraestrutura precária das instalações do colégio Chico Mendes – 2014.



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Embora o Colégio Chico Mendes já tenha mais de 10 anos de existência, ainda enfrenta dificuldades em relação à infraestrutura, pois não possui sede própria e adequada para desenvolver suas atividades educacionais. Isso pode ser evidenciado, uma vez que ainda em 2015, as atividades pedagógicas do colégio estão sendo desenvolvidas em um espaço cedido pela administração pública municipal (figura 07), localizado na área urbana do município, sem previsão de retorno para seu espaço original (essa é uma das marcas da hegemonia da Educação Rural). Essa situação condiciona os educandos ao deslocamento, por meio de transporte coletivo, até a área urbana, aumentando o tempo de deslocamento e obrigando os educandos a saírem mais cedo de casa e retornarem mais tarde, devido a distância. Ainda trouxe problemas relacionados a alimentação, pois, muitos educandos saem de casa sem se alimentar, devido aos horários de



ônibus, sofrendo mau estar no decorrer das aulas e queda no rendimento de aprendizagem.

Figura 7 - Estrutura provisória atual cedida pela prefeitura municipal – 2015



Fonte: Cleivania Ribeiro-2015.

Em 2010, foi realizada cerimônia de lançamento da pedra fundamental de uma obra de mais de R\$ 3 milhões de reais, para a construção da sede do colégio Chico Mendes (Figura 08). Mas a empresa ganhadora da licitação pública não conseguiu concluir a obra e, em 2013, desistiu, repassando a responsabilidade novamente para o governo do estado. A obra encontra-se abandonada desde então.

Figura 8 - Infraestrutura abandonada desde 2012



Fonte: Acervo pessoal- 2013

As instalações atuais, assim como a anterior, apresentam-se insuficientes

para atender a demanda pedagógica existente. Há, inclusive, salas compartilhadas para as séries regulares de ensino, limitando o rendimento das salas de apoio, recurso e as atividades complementares por não haver espaço adequado para a realização dos mesmos.

O quadro administrativo (secretária, agentes educacionais I e II e agente de leitura) também é deficitário e rotativo, comparado ao número de educandos (aproximadamente 350). No momento da pesquisa (ano de 2015), o quadro era formado por uma secretária efetiva, dois agentes educacionais II<sup>27</sup> e uma agente de leitura, contratada em meados de junho do referido ano. O colégio também conta com quatro agentes educacionais I<sup>28</sup> para atender a demanda de limpeza, organização do estabelecimento e preparação da alimentação escolar. Os educandos que frequentam salas de apoio, recurso e projetos complementares, permanecem no estabelecimento de ensino no horário de almoço. Essa condição demanda mais horas de trabalho para a preparação da alimentação escolar, aponta a necessidade de mais funcionários e eleva os custos para escola, pois esta refeição não está prevista nos recursos financeiros que o Estado disponibiliza à escola.

A equipe pedagógica também está reduzida a uma pedagoga por período de ensino (matutino e vespertino), limitando o atendimento pedagógico. A maior parte do tempo, a pedagoga está empenhada em resolver conflitos internos entre educandos e/ou indisciplina dos mesmos com educadores, quando na verdade deveria estar se dedicando ao apoio pedagógico, relacionados ao ensino e aprendizagem.

O quadro de educadores do colégio corresponde a 37 professores e uma interprete de libras. No entanto, há grande rotatividade<sup>29</sup> destes educadores por serem, em sua maioria, contratados temporários e dependerem de edital de classificação para nova contratação.

Outra característica estrutural da dinâmica escolar no colégio, e que representa uma dificuldade em torno de organização do ensino, é o transporte escolar. Considerando que a escola está temporariamente localizada fora do *lugar* de

---

<sup>27</sup> Agente educacional II – composto por auxiliares administrativos.

<sup>28</sup> Agente educacional I – agentes de limpeza e cozinheira.

<sup>29</sup> Como a maior parte dos educadores que trabalham no colégio possuem contrato temporário, dessa forma todos os anos passam pelo processo de seleção e geralmente não conseguem permanecer no mesmo estabelecimento de ensino, por mais de um ano.

origem dos educandos pela própria extensão do assentamento, a grande maioria dos estudantes dependem de transporte escolar para chegar no colégio. No entanto, em dias de chuva<sup>30</sup> esse transporte limita-se apenas as estradas principais e, muitas vezes não circula pelo interior do assentamento para conduzir os educandos até o colégio, comprometendo a qualidade no processo de ensino/aprendizagem.

É importante ressaltar que, a escola fora do seu lugar e de seu contexto, cria também situações adversas ao seu cotidiano. Considerando que, o espaço atualmente ocupado, historicamente constituía outra função social<sup>31</sup> e era utilizado por membros da comunidade local. Dessa forma a escola é vista como invasora, gerando disputa territorial por parte dos membros da comunidade. Também limita a elaboração de um planejamento que esteja em consonância com a realidade dos próprios educandos, pois, a escola ocupa um lugar restritamente- vinculado com sua própria história de vida e de identidade. Essa situação torna urgente a necessidade de retorno ao seu lugar de origem.

## 5.2 COLÉGIO CHICO MENDES: UM CURRÍCULO EM QUESTÃO

Uma abordagem a respeito da escola do campo, deve levar em consideração não apenas o contexto, mas também o sujeito que faz parte desta escola, como afirmam Arroyo, Caldart e Molina (2005). Na seção anterior, apresentamos o contexto no qual o colégio Chico Mendes se insere. A partir deste momento, consideraremos os sujeitos para identificar o lugar da agroecologia no currículo do referido colégio.

O Chico Mendes, como já referenciado, constituiu-se no contexto de Reforma Agrária, em um espaço marcado, não apenas pelos conflitos externos (entre latifundiários e MST), mas também por conflitos internos resultantes das relações sociais que se estabelecem no modelo de sociedade vigente (constituída por uma

---

<sup>30</sup> Em junho de 2014 os alunos ficaram aproximadamente 2 semanas consecutivas sem transporte escolar devido ao período de chuvas intensas. Além desse período, outros dias de chuva impossibilitaram o transporte escolar. Nesses casos os conteúdos são repostos através de atividades domiciliares disponibilizadas aos alunos imediatamente após o retorno escolar. No entanto, os alunos com maior dificuldade de aprendizagem ficam prejudicados com esse problema.

<sup>31</sup> O espaço utilizado atualmente corresponde as antigas instalações do PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil). Parte do espaço também era utilizada pela igreja católica, como igreja e centro catequético.

competição egoísta<sup>32</sup>). Em sua constituição política e institucional, fica evidente a disputa de interesses por parte do Estado – enquanto agente provedor de políticas públicas educacionais – e da comunidade – alicerçada no MST enquanto organização popular que estabelece amplo debate sobre outras pedagogias, para a constituição de outros sujeitos, como sugere Arroyo (2014).

Para Caldart (2005),

A escola costuma ser um dos primeiros lugares em que a criança experimenta, de modo sistemático, relações sociais mais amplas das que vive em família, e de uma intencionalidade política e pedagogia nessa dimensão pode depender muitos dos traços de seu caráter, muitos dos valores que assuma em sua vida (2005, p.39).

Portanto, a escola tem grande participação na formação do sujeito (emancipado), na constituição de identidades individuais e coletivas. Nas palavras de Caldart (2005),

Esta também é uma das funções da escola: trabalhar com os processos de percepção e de formação de identidades, no duplo sentido de afundar a construir a visão que a pessoa tem de si mesma [...], e de trabalhar os vínculos das pessoas com identidades coletivas, sociais: identidade de camponês, de trabalhador, de membro de uma comunidade [...] (2005, p.42).

Dessa forma, a escola, enquanto espaço destinado à educação e constituição de sujeitos emancipados, torna-se um território em disputa, como afirma Arroyo (2013). Currículos se constituem com base no mercado, submetendo todos a esta mesma lógica. De acordo com Arroyo (2013),

[...] currículos no movimento do mercado revelam movimentos de marcha ré, freando o movimento para frente que nas últimas décadas luta por reconhecer cada criança/ adolescente, jovem e adultosujeitos de direitos, não mercadorias.[...] as disputas são por direções desse movimento [...] (2013, p. 104).

---

<sup>32</sup> Ao usar este termo “competição egoísta” temos a intenção de descrever as características de relacionamento social da fase atual em que vivemos, que notoriamente está constituído pelo individualismo crescente, que resulta em competição constante entre os pares.

O olhar para o currículo do colégio Chico Mendes torna essa afirmação ainda mais evidente. A dificuldade de aprovação do Projeto Político Pedagógico, pelo Núcleo Regional de Educação do Estado, apontada pela gestora, evidencia a padronização do ensino frente as diversidades.

A conversa com os grupos (GRUPO 1 – educadores; GRUPO 2 – educandos e GRUPO 3 – responsáveis pelos educandos) através do caminho metodológico adotado para estudo, possibilitou-nos um olhar mais aprofundado a respeito do currículo do colégio Chico Mendes.

Desse modo, questionamos o grupo de educadores (GRUPO 1) a respeito da organização do currículo escolar, se este contempla a realidade dos educandos. Os educadores foram unânimes relatando que o currículo está organizado de acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs), contemplando as disciplinas e conteúdos pré-estabelecidos. Para os educadores, há uma grande dificuldade de a escola exercer autonomia em relação ao currículo escolar, atribuída principalmente à forma como o Estado, por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEED), direciona e organiza a educação pública no Paraná. O depoimento de uma das participantes do grupo 1, e confirmado pelas demais, evidencia: *“o nosso currículo está de acordo com o que pede a DCE e a nossa DCE não está direcionada para a educação do campo, ela é direcionada. Nós não temos autonomia”* (Relatos da roda de conversa com o grupo 1 - 2015).

A forma disciplinar de organização curricular, atrelada a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) de cada disciplina, deve contemplar os conteúdos básicos em conformidade com as DCEs. O Plano de Trabalho Docente (PTD), que é elaborado de acordo com esses documentos, também torna o currículo escolar subordinado a proposta da SEED. Além disso, os PTDs devem ser previamente organizados em trimestres, prevendo, a partir do calendário escolar, os conteúdos e atividades que serão desenvolvidas em cada período. Desse modo, a prática escolar, nem sempre contempla o planejamento teórico, considerando as eventualidades que ocorrem no cotidiano escolar, como, extensos períodos de chuva, falta de transporte entre outras.

Em geral, a reposição dos conteúdos ocorre a partir de trabalho domiciliar, porém, como ainda não há vínculo direto entre os conteúdos trabalhados e a realidade dos educandos, a falta do livro didático e outros meios de consulta, como

jornais, revistas e a internet, tornam a pesquisa um fator limitante. Nesta perspectiva, podemos pensar a importância de um projeto de educação que tenha como eixo central a agroecologia, pois, para a educação dialogar com a agroecologia, implica fundamentalmente, o educando conhecer a própria realidade e compreender o mundo a partir desta realidade, mediado pelo educador. Desse modo, estreita-se a relação entre teoria e prática e os trabalhos domiciliares darão conta de suprir as faltas resultantes dos dias de chuva e falta de transporte. É relevante considerar que a agroecologia ainda não faz parte do universo destas famílias. No entanto, acreditamos que a escola, ao assumir a agroecologia em seu currículo, pode contribuir para a disseminação desta alternativa de vida para as famílias dos educandos.

Outro elemento apontado pelos educadores, que mantém o currículo escolar submisso à SEED, diz respeito a forma como são distribuídas as aulas na rede pública de ensino. Os critérios de distribuição seguem a forma disciplinar de organização curricular, ignorando ou, em alguns casos, fazendo interpretação equivocada dos editais relacionados às áreas de conhecimento. Podemos tomar como um exemplo dessa ausência de atentamento à especificidade da disciplina de física, ofertada no colégio, considerando o que relata uma das educadoras que participou da roda de conversa. Ela tem sua formação por área de conhecimento (Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza e Matemática), e que deveria ter prioridade no edital correspondente às áreas de conhecimento, no entanto, na classificação para a distribuição de aulas das escolas do campo, encontra-se posterior aos educadores formados por disciplina. Mediante estas colocações dos educadores, percebemos as dificuldades que o colégio Chico Mendes enfrenta, assim como os demais colégios da rede estadual de ensino, em relação à autonomia para a elaboração de um currículo voltado para a realidade de cada escola.

Uma das integrantes do grupo 1, também destaca o preconceito existente em relação a escolas do assentamento, nas palavras educadora:

*Nós somos escola do assentamento, tem a luta dos movimentos sociais e tem muitos profissionais que querendo ou não, não aceitam nem isso. Tem essa questão que falam de boca cheia dos movimentos sociais, mas se não*

*fosse os movimentos sociais nem a escola existiria. É uma questão da não aceitação realmente (relatos da roda de conversa com o grupo 1, 2015).*

Isso reflete diretamente na organização do trabalho pedagógico, pois, se não há uma identificação do educador com o lugar em que atua, dificilmente, haverá uma prática condizente com a realidade do educando. Nesse sentido Moreira e Hespanhol (2007, p.52) afirmam que, “mesmo diante das transformações no lugar, para o indivíduo e para a comunidade, a sensação de que as características antigas permanecem, reforçam a identidade com o lugar”. E isso reforça a necessidade de um projeto educação que estreite o diálogo com a realidade dos educandos.

O grupo 1, também chama atenção para a estrutura escolar. O colégio Chico Mendes, como já foi relatado, possui uma estrutura física precária e insuficiente, o que dificulta, de acordo com os educadores, a organização do trabalho pedagógico. Muitas atividades práticas deixam de ser executadas com os educandos devido à esta infraestrutura deficitária, se agravando no local que está instalada provisoriamente, tendo em vista, o espaço reduzido e pertencente a terceiros.

Ainda de acordo com o grupo, não há como trabalhar pesquisa<sup>33</sup> com os educandos, pois a escola não dispõe de laboratório de informática, não possui espaço adequado para a biblioteca (os livros são alcançados pela janela, pois a sala da biblioteca tem no máximo 2 metros de largura). Atividades de pesquisa em contraturno tornam-se inviáveis, pois, os educandos dependem de transporte e de almoço para permanecer no espaço escolar. Neste momento, há salas compartilhadas por 3 turmas, separadas apenas por armários, que impossibilita o trabalho em grupo e até mesmo aulas dialógicas, pois atrapalha a turma ao lado. Dessa forma, de acordo com o grupo 1, mantém-se o método tradicional de ensino.

Considerando as afirmações do grupo 1, percebemos como eminente a mudança curricular nesta escola, e a agroecologia pode ter uma importante contribuição neste processo, da mesma forma que a escola também pode contribuir significativamente para a disseminação da agroecologia. A pesquisa, se assumida como uma atitude e uma postura investigativa, pode ser integrada em atividades teórico-práticas condizentes com a própria realidade, como: a coleta seletiva do lixo

<sup>3333</sup> A forma de pesquisa descrita pelo grupo 1 como limitante, corresponde ao que Marques (2006) afirma como a reprodução do que já está escrito, que acontece por meio da disponibilidade de ferramentas de comunicação, como livros e laboratórios bem equipados.

no pátio da escola e a compostagem; aulas de português no pátio da escola, interagindo com o ambiente natural; considerando o lugar de origem, a construção coletiva de uma horta e o trabalho interdisciplinar com a mesma. O que fica evidenciado, nesta questão, é a dificuldade de mudança curricular, tornando deficitário o aproveitamento do espaço para uma construção mais elaborada do conhecimento, a própria *práxis*, sugerida por Freire.

Ao aprofundar o debate sobre o aspecto da construção de um currículo voltado para a realidade dos educandos, percebemos grande interesse por parte do grupo e da direção da escola, que estava presente na roda de conversa. Mas a dificuldade apontada está no desenvolvimento prático. Os educadores vêm estudando teoricamente a proposta pedagógica de educação do campo nos cursos de formação que a SEED desenvolve em parceria com algumas universidades (UFFS<sup>34</sup>, UNIOESTE<sup>35</sup>, UNICENTRO<sup>36</sup>), e já houve várias tentativas de desenvolver um planejamento interdisciplinar. No entanto, os educadores apontam para a dificuldade de pôr em prática este planejamento. Para Souza ([200-?], p.14) “os conhecimentos educacionais construídos na pesquisa [...], anunciam a necessidade de uma formação que considere as características do trabalho produtivo na terra”. Essa condição não condiz com a maior parte dos profissionais que atuam nesta escola. Em um desabafo, a educadora relatou que sua formação estudantil e profissional foi caracterizada pelo método positivista cartesiano e que por mais que ela perceba a necessidade de mudança na forma de ensinar, ela tem grande dificuldade em compreender *o como fazer* na prática, principalmente, tratando-se de um planejamento interdisciplinar e de uma prática que dialogue com a realidade dos educandos. De acordo com a educadora,

*a mudança é radical, e está aí e é necessária. É que a gente encontra resistência. Só que nós precisamos de muita capacitação, de muita instrução, muita orientação, porque a gente também está perdida de como colocar isso no papel, na prática na verdade, como trazer isso para a escola. Eu, faz tempo que penso nisso, desde a primeira formação, eu fiquei encantada, mas parece que a gente sozinho, não consegue” (Relatos da roda de conversa do grupo 1 – educadores, 2015).*

<sup>34</sup> UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul – campus Laranjeiras do Sul.

<sup>35</sup> UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná- campus de Francisco Beltrão

<sup>36</sup> UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste – campus de Guarapuava.



Ao analisarmos a localização da escola em seu espaço de origem (o assentamento), podemos considerar que temos um amplo laboratório de estudo que pode servir de base para a agroecologia. Muitas atividades podem ser desenvolvidas interdisciplinarmente no pátio da escola: a horta; a compostagem; a separação do lixo; o jardim; etc. São atividades que não necessitam de muita infraestrutura, portanto, baixo custo, e que podem integrar todas os conhecimentos (das linguagens, ciências naturais, matemática e ciências humanas). Além de ser passível de parceria com técnicos que atuam nas chamadas públicas para o assentamento, ampliando o conhecimento dos educandos.

A afirmação da educadora, nos remete à segunda questão debatida na roda de conversa com os três grupos, a respeito do foco temático da escola. Os três grupos deram respostas aproximadas, considerando que o foco temático da escola Chico Mendes é preparar os educandos para ingressar no ensino superior ou acessar o mercado de trabalho. Ou seja, o currículo ainda está organizado de acordo com o mercado e com os interesses dominantes que projetaram a educação rural<sup>37</sup> e não a educação do campo.

No grupo 1, os relatos foram de que a escola:

*Não possui foco específico, mas cada educador tenta direcionar sua aula; trabalha pensando em preparar o educando para ingressar em um curso superior. Cada professor segue seu programa de ensino (relatos da roda de conversa- educadores, 2015).*

Essa afirmação nos remete ao que já mencionamos anteriormente neste estudo, baseando-nos nas contribuições de Goodson (2012) e Arroyo (2013) a respeito da disciplinarização. Esta forma de organização curricular isola o conhecimento no interior do seu componente curricular, impedindo a interrelação com outros conhecimentos. E por mais que cada educador dê a sua melhor aula e utilize-se de diferentes ferramentas, estará limitado à sua concepção de mundo, que nem sempre dialoga com a realidade ou perspectiva do educando.

Ainda de acordo com os relatos do grupo 1, *“há dificuldade de ter profissionais que se identifiquem com a realidade da escola. Principalmente por falta de formação*

---

<sup>37</sup> Educação rural entendida aqui, como a forma de educação que não dialoga com a realidade do educando. Mantém o mesmo planejamento das escolas urbanas.

*para isso” (relatos da roda de conversa – educadores, 2015).* Esta não é uma afirmação apenas dos educadores, mas preocupa também os estudantes e os responsáveis. Identificar-se com a realidade dos educandos facilita o diálogo e a aproximação desta realidade. Por tratar-se de uma área de assentamento, esses dois grupos (educadores e educandos) coexistem em um contexto de tensão que resulta do próprio histórico de preconceito a que muitos foram expostos pelo fato de fazer parte da organização do MST. No entanto, essa condição muda a medida que o educando e seus responsáveis percebem essa identificação do educador com a sua realidade e vê nele um aliado importante para sua aprendizagem.

Nos relatos do grupo 1 também foram destacados problemas de ordem burocrática na distribuição de aulas. De acordo com as afirmações do grupo, a Licenciatura em Educação do Campo deveria ser priorizada na contratação dos educadores para atuar nas escolas do campo. No entanto, mesmo com edital específico para as escolas do campo, os educadores licenciados por disciplina foram privilegiados na hora da distribuição. Esse fator é resultante da classificação a que os educadores são submetidos ao se inscreverem no processo seletivo simplificado, pois considera, além da graduação, o tempo de serviço prestado como educador e o número de pós-graduações que ele possui. Dessa forma, os profissionais recém formados em Educação do Campo, ficam numa posição posterior aos graduados por área de conhecimento na classificação. Característica que deve se adequar com o passar do tempo e o acesso as especializações. *“Ainda há problemas na distribuição de aulas, que dificulta a distribuição por áreas de conhecimento com profissionais capacitados” (relatos da roda de conversa – educadores, 2015).*

Outro fato levantado pelo grupo 1, está relacionado a qualidade dos profissionais que atuam por área de conhecimento *“A qualidade da formação dos profissionais por áreas de conhecimento, em algumas situações são questionáveis” (relatos da roda de conversa – educadores, 2015).* A licenciatura em Educação do Campo possibilita ao profissional atuar em mais que um componente curricular. Por exemplo, um educador licenciado em Educação do Campo com ênfase em ciências da natureza e matemática, pode atuar nas disciplinas de matemática, ciências, física, química e biologia que corresponde a sua área de conhecimento. Na perspectiva das disciplinas específicas, haverá déficit de conhecimento por parte do profissional. No entanto, na lógica do projeto de educação do campo isso facilita a

interdisciplinaridade e a compreensão do todo, culminando em uma aproximação maior da realidade do educando.

De acordo com o grupo 1, ainda, *“a rotatividade dos educadores dificulta muito a organização de um projeto a longo prazo”* (relatos da roda de conversa do grupo 1 – educadores, 2015). Observamos que dos 37 educadores que atuaram no colégio Chico Mendes no ano de 2015, aproximadamente 20% compõem o quadro efetivo, os demais foram contratados por meio de Processo Seletivo Simplificado – PSS, e atuam, em no mínimo três escolas do município, para compor a jornada de 40 horas semanais. Essa característica reduz a permanência dos educadores na escola, durante a semana, e na maioria das vezes, há grande alteração do quadro de educadores na mudança de ano letivo, dificultando a efetivação de um projeto diferenciado para a escola. Os educadores que trabalham em mais de uma escola durante a semana, costumam usar o mesmo PTD em todas as escolas para facilitar o seu trabalho, desconsiderando a diversidade existente entre as escolas. Ao considerarmos a afirmação de Tuan (1983) de que quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar, podemos considerar que essa rotatividade dos educadores é um elemento que vai ao encontro da escola enquanto lugar. Nesse sentido, os educadores que dividem seu tempo entre várias escolas, distantes umas das outras, a rotatividade não lhes permite estabelecer uma familiaridade com cada uma delas, que é limitada ainda ao tempo do contrato temporário.

Ainda de acordo com o foco temático da escola, o grupo 2 relatou que:

*O foco da escola é preparar os educandos para o futuro;*

*A escola tenta formar cidadãos conscientes, que pensam como agir, saber o que é o certo, o que é errado;*

*Ter um conhecimento para saber o que você quer, para as escolhas;*

*O que dificulta é o interesse de cada educando, pois nem sempre estão na escola com o objetivo de aprender* (Relatos da roda de conversa do grupo 2 – educandos, 2015).

E o grupo 3 relatou que:

*A escola está oferecendo o básico para que os estudantes deem continuidade nos estudos em uma universidade;*

*A escola está conduzindo no caminho certo;*

*O objetivo da escola é formar cidadãos de bem e com opinião;  
É o início de uma formação, na esperança que eles continuem depois*  
(Relatos da roda de conversa do grupo 3 – responsáveis pelos educandos, 2015).

Algumas destas afirmações dos grupos 2 e 3, chamam a atenção. Primeiro, podemos destacar a fala que remete ao foco da escola como preparo para o futuro dos educandos e posteriormente, que a escola está conduzindo no caminho certo. Estas duas afirmações tornam-se incógnitas, quando nos questionamos sobre, para que futuro a escola prepara os estudantes? Para ser mão de obra (na maioria das vezes, barata) em empresas urbanas? Para ter autonomia nas escolhas e decisões individuais e/ou coletivas? E qual é o caminho certo? Que parâmetros são considerados para isso? Leher (2015) traz afirmações a esse respeito ao falar da escola que se caracteriza por preparar capital humano para atender as demandas do desenvolvimento industrial e tecnológico. Da mesma forma, que Moreira e Tadeu (2011), tratam das relações de poder que compreendem o currículo.

Se analisarmos o papel da escola, pelo ângulo do mercado, de fato, estamos preparando nossos educandos para serem, além de mão de obra barata, uma grande massa de consumidores, facilmente manipulados pela burguesia. Agora, se olharmos para eles como sujeitos, vamos constatar que o modelo educacional está sendo falho, na mediação do conhecimento, necessário para a autonomia desse sujeito. No entanto, não podemos ignorar a importância de um jovem camponês (assentado) dar continuidade em seus estudos. Essa é uma expectativa constituída no âmbito familiar e comunitário, que também contribui para a emancipação do sujeito no contexto individual e coletivo. O camponês também necessita do conhecimento de bons engenheiros, médicos, comunicadores, e a formação profissional não o exime de ser camponês e de contribuir na constituição do lugar. Para Ghedini e Onçay (2010, p.20) “o grande desafio será pensar uma escola que contribua com a organização do campo, formando jovens com perspectivas de permanecer nele, porém, com a possibilidade de prosseguir seus estudos e construir um projeto de vida no campo”, nesse sentido o campo precisa também ser entendido como espaço de vida.

Outra afirmação do grupo 2 que chamou atenção foi de que, “o que dificulta é o interesse de cada educando, pois, nem sempre estão na escola com o objetivo de

aprender”. Será que os educandos não têm o objetivo de aprender, mesmo? Será que eles estão compreendendo o nosso objetivo, com as ferramentas que estamos utilizando? Muitas vezes, ficamos condicionados ao planejamento, pré-elaborado e o material didático, desconsiderando a realidade do educando e as peculiaridades do lugar. Nesse sentido, o currículo, torna-se um elemento estático no processo formativo, deixando de cumprir sua função social, a de emancipação do sujeito. E, mesmo tendo ciência da necessidade de mudança, todos os envolvidos no processo formativo (educadores, gestores, pais) resistem, pois, cria-se uma zona de conforto em torno dos conteúdos e avaliações, tornando-se mais fácil, atribuir a responsabilidade para o desinteresse do educando.

Seguindo a linha de raciocínio, retomamos o que afirma Arroyo (2013, p. 13) “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”. Mas, qual é de fato, a função da escola? Ensinar conteúdos pré-estabelecidos, que muitas vezes estão distantes da realidade de seus educandos? Ou tecer com os educandos o conhecimento a respeito da sua realidade? Uma ação que provoque a reflexão para uma nova ação, como sugere Freire? Para Freire “Educador e Educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de re-criar este conhecimento” (1994, p. 31).

Quando percebemos a escola apenas como uma etapa formal de ensino, para que o estudante possa ingressar em um curso superior para se profissionalizar, estamos desvinculando a escola de sua função principal de dar ao educando a capacidade de compreender e de se compreender no mundo. Dessa forma, não podemos perder de vista o questionamento: de que escolas estamos falando? E esse questionamento deve ser constante e dialógico à todos os membros da comunidade escolar (gestores, equipe pedagógica, educadores, educandos, pais, membros da Associação de Pais, Mestres e Funcionários - APMF ou do Conselho Escolar), com o objetivo de construir um conhecimento vinculado a um projeto de sociedade.

A professora Luciana Jacob, na ocasião do IX Congresso Brasileiro de Agroecologia (2015), afirma que a heterogeneidade de conhecimentos existentes no mundo é infinitamente maior do que os conhecimentos estabelecidos no currículo.

Dessa forma, a articulação entre os segmentos (comunidade escolar) é fator fundamental para pensar a escola Chico Mendes.

Os elementos apontados pelos grupos na roda de conversa, nos trazem subsídios para esta reflexão, pois, fica evidente que a escola Chico Mendes está inserida no contexto de educação, ancorada em interesses dominantes, pelos quais, ainda prevalece o individualismo, a competição e a hierarquização do ensino. Percebemos que o grupo de educadores que participou da roda de conversa, ao se referir a sua própria categoria, já demonstra este individualismo, pois aponta aspectos relacionadas a formação acadêmica positivista. No entanto, em alguns momentos, faz críticas a formação específica para o campo, caracterizando uma certa insegurança, frente as mudanças apontadas como necessárias para uma educação emancipadora. Atribuímos essa resistência, à comodidade que a monocultura dos saberes<sup>38</sup> (Santos, B. S. 2007) representa na sociedade atual.

Por outro lado, os relatos dos grupos 2 e 3, na roda de conversa, apontam que o foco da escola é “preparar para o futuro”, nos remetendo ao questionamento a respeito de, que futuro se faz referência? O futuro mercadológico? Ou um futuro que levem em consideração os limites sociais e ambientais do planeta? Este é um gargalo relevante no contexto do conhecimento, pois estamos tratando de uma escola do campo, situada em área de Reforma Agrária, que tem sua origem na organização popular. Devemos considerar que os movimentos sociais estão organizados para atender não apenas as famílias que não possuíam terra, mas também promover o enfrentamento do modelo capitalista hegemônico e excludente de sociedade e lutar por uma equidade social, que inclui também o projeto de agroecologia. Desse modo, o conhecimento torna-se uma ferramenta essencial para a compreensão do papel do sujeito do campo e também, para a definição do que produzir e, sobretudo, como produzir.

Mesmo diante das dificuldades apontadas pelos grupos em termos estruturais, tanto a gestora, quanto os educadores (que compuseram o grupo 1) destacam o comprometimento dos profissionais com a escola, e o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas que buscam a integração dos educandos e a

---

<sup>38</sup> Monocultura dos saberes – definida por Boaventura de Souza Santos como “a ideia de que o único saber rigoroso é o saber científico; portanto, outros conhecimentos não têm a validade nem o rigor do conhecimento científico”(2007, p.29).

melhoria do ensino. Podemos citar como exemplo, o envolvimento dos educadores e educandos, gramando o campo de futebol, conforme a figura 9:

Figura 9 - Educadores e educandos trabalhando no gramamento do campo de futebol para melhorar as aulas de Educação Física – 2014



Fonte: Lourdes Uliano– 2014

Na escola, também são desenvolvidas palestras, atividades culturais, jogos intersalas, cinema na escola, que buscam a integração dos educandos no ambiente escolar, como pode ser visualizado na figura 10. Tais atividades fazem parte do currículo desta escola, assim, outras atividades como: horta, compostagem, reciclagem do lixo, fruticultura, poderiam compor o rol de atividades em torno da agroecologia. Também é importante ressaltar que, o trabalho coletivo que envolve estas atividades, é um elemento da agroecologia, pelo menos enquanto modo de vida.



Figura 10 – Atividades culturais e de integração desenvolvidas na escola. (da esquerda para a direita, grupo Caravana da Alegria, visitando a escola; na outra imagem, máscaras apresentadas no evento cultural da cultura afro-brasileira).

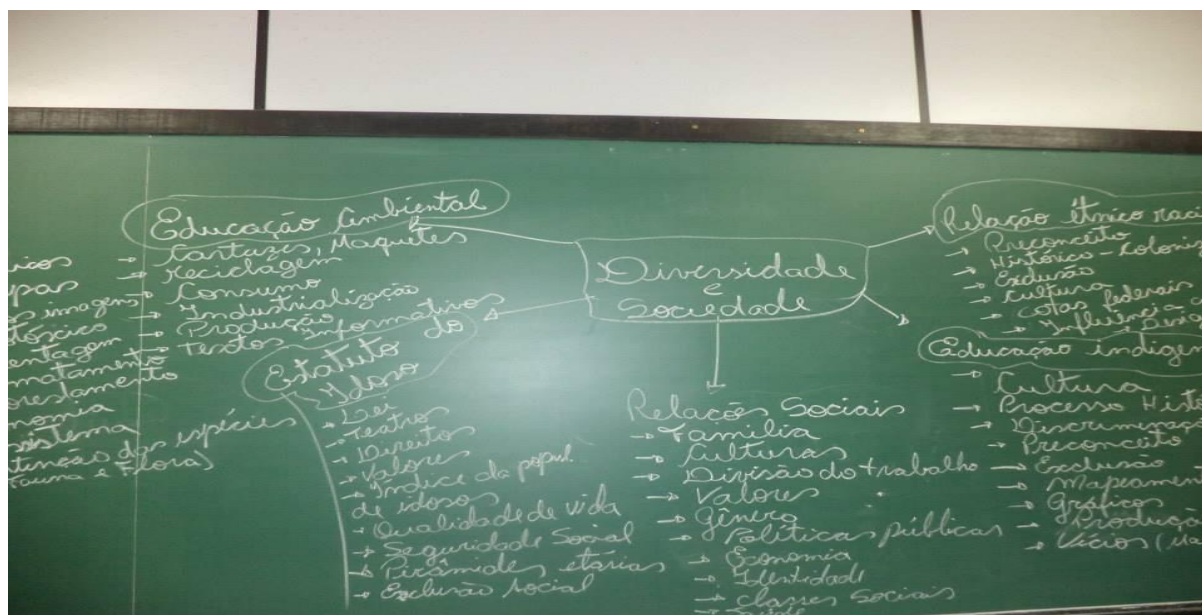


Fonte: acervo pessoal (2014/2015)

Também fica evidente a busca por formação continuada dos educadores, para um planejamento direcionado à realidade dos educandos e o esforço para desenvolver um planejamento interdisciplinar. A Figura 11 corresponde a elaboração coletiva do planejamento, no ano de 2014. Nesse sentido, observamos que a gestora, equipe pedagógica e educadores, estão cientes da necessidade de mudança na metodologia de trabalho com os educandos, no entanto, há grande dificuldade na efetivação prática deste planejamento. Atribui-se essa dificuldade aos elementos já apontados neste estudo: rotatividade de educadores; carga horária restrita de um grande número de educadores e o comprometimento de todos com a nova proposta. Outro elemento importante a ser destacado a partir da figura 11, é que embora não haja menção à agroecologia, no planejamento realizado coletivamente, observa-se que há preocupação com a dimensão ambiental, considerando o eixo temático proposto: diversidade e sociedade.



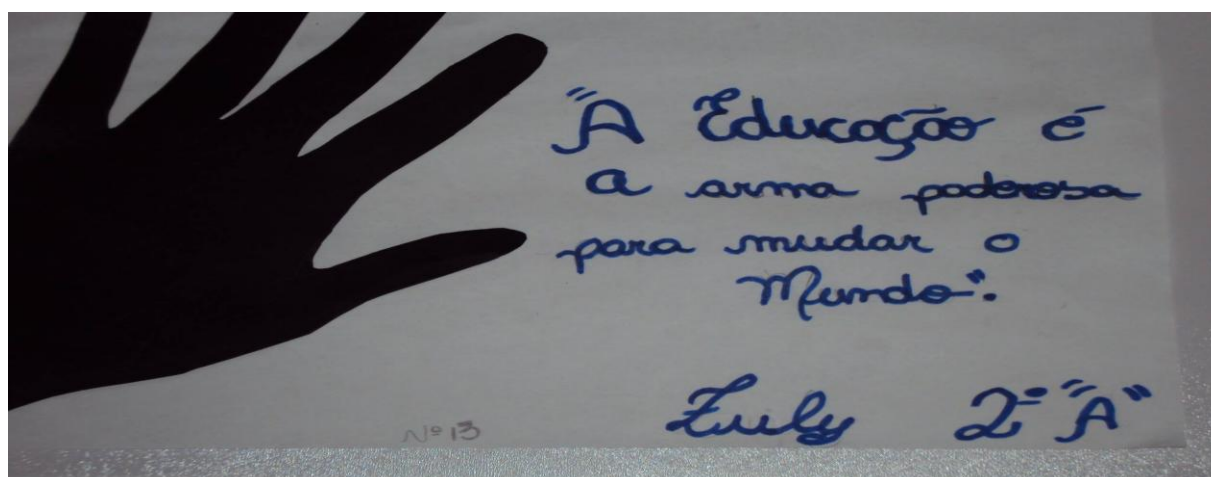
Figura 11 - Planejamento interdisciplinar elaborado pelos educadores em curso de formação.



Fonte: Lurdes Uliano – 2014.

A figura 12 é resultado de uma atividade interdisciplinar, desenvolvida com os educandos no mês de novembro de 2014, referente ao dia da Consciência Negra. Embora a frase escolhida pela educanda tenha o objetivo de chamar atenção em relação ao preconceito étnico que ainda está presente no contexto social, também nos permite aferir outras indagações. A frase de Nelson Mandela, também nos levou ao questionamento sobre, como mudar o mundo?

Figura 12 - Trabalho desenvolvido por educanda da 2ª Série do Ensino Médio, sobre a Consciência Negra – 2014.



Fonte: Lourdes Uliano – 2014.

E a resposta está no modo como utilizamos as possibilidades que temos. Entretanto, a potente expressão de Mandela, utilizada pela escola, serve para pensarmos também o quanto a escola é cotada aos mesmos modos de pensar o capital. A arma se usa como elemento de controle, que caracteriza também, a violência. E a escola não vai mudar o mundo por meio da violência ou usando as mesmas ferramentas do capital. É nesse sentido o alerta de Mészáros (2008), acerca da persuasão criada no seio do capitalismo, que é incontrolável, incorrigível, manipulador e alienante. Não entendemos a escola como uma correlação de força. É sim, o centro de uma relação criada entre pessoas. Pensar educação, implica em desconsiderar a lógica do capital, da busca pela mais-valia, pois estamos tratando da formação humana, de cidadãos e não, da formação do proletariado, de assalariados. Não podemos usar os mesmos referenciais, nem os mesmos métodos de avaliação do capital, pois a educação deve servir para emancipar pessoas e não para ganhar dinheiro. Implica também, pensar um currículo que dialogue e contribua com as especificidades do lugar em que o sujeito está inserido.

Mandela ainda nos faz refletir sobre, que mudanças queremos no mundo? Quem será beneficiado com essas mudanças? Entendemos que a escola tem um papel extremamente importante na formação do sujeito, mas, também temos clareza de que nem os educandos, tem a mesma base educacional ao chegar à escola, e nem os educadores, seguem uma mesma linha de formação profissional e ideológica. Dessa forma, o currículo escolar nunca vai contemplar todas as expectativas, nem vai ser negado por todos. E isso nos direciona a olhar o currículo a partir de um projeto mais amplo de sociedade, emancipada para além do capital, resgatando valores de solidariedade, reciprocidade, confiança e respeito, que considerem o lugar *do* educando e o lugar *que* o educando ocupa na sociedade enquanto sujeito.

### 5.3 QUAL É O LUGAR DA AGROECOLOGIA NO CURRÍCULO DO COLÉGIO CHICO MENDES?

Neste estudo, nos propomos a refletir sobre a relação entre os pressupostos teóricos e o que preveem os documentos que constituem a escola (PPP, PPCs e

PDTs) – cuja análise iniciamos na primeira parte da pesquisa – com o currículo que está em ação na escola do campo. É assim que nos apoiamos nessas interlocuções dialógicas – na modalidade de rodas de conversa – para inferir qual o lugar que a agroecologia, proposta e defendida como elo das escolas do campo com a realidade de seus educandos, ocupa no currículo escolar, entendido como complexo de práticas que envolvem as ações relacionadas com as disciplinas, conteúdos, metodologias, entendimentos e relações.

Nesse contexto, direcionamos nossas rodas de conversa para uma reflexão a respeito da presença da agroecologia no currículo do colégio Chico Mendes. O grupo 1 (gestora e educadores) inicialmente afirmou que este era o primeiro contato com esta temática (ou seja, partimos de um lugar esmaecido da agroecologia no cotidiano desse grupo). No entanto, no decorrer da conversa alguns participantes começaram a estabelecer uma relação entre o que está sendo definido como agroecologia, com a forma de organização da produção e do trabalho realizadas pela família em seu período de infância. Mediante esta interpretação, o grupo apontou algumas experiências vivenciadas, como: o trabalho em sistema de mutirão; as formas de plantio dos alimentos, a diversidade de alimentos produzidos, as relações culturais de troca de alimentos e sementes entre vizinhos, os sarais<sup>39</sup>, as festas comunitárias, entre outros, que acreditam ter relação com a agroecologia aqui descrita. Mas, não houve referência de que estes aspectos sejam trabalhados formalmente em sala de aula ou no ambiente escolar. De acordo com o grupo, constantemente estão sendo abordadas, junto aos educandos, questões relacionadas a valores, como: solidariedade, motivação, reciprocidade, ética, autoestima, entre outros, que entendemos ter ampla relação com os princípios agroecológicos ainda pouco conhecidos, destacados por Altieri (2004), Caporal e Costabeber (2009), entre outros, já referidos neste estudo.

O grupo 2 (educandos) demonstrou pouco conhecimento a respeito da agroecologia. A maioria dos educandos afirmaram nunca ter ouvido falar. Apenas uma educanda respondeu que a irmã, participa de vários cursos através do MST e comentou em casa sobre a agroecologia, mas esta educanda não soube definir o que é e afirmou que em casa não se pratica agroecologia. Foram ainda levantadas hipóteses a respeito da agroecologia, como: “horta sem agrotóxico!?” e “plantio sem

---

<sup>39</sup> Encontros noturnos para ouvir música, conversar ou dançar.

agrotóxico!?”. Mas, dos 6 participantes da roda de conversa, 4 afirmaram que toda a propriedade é destinada ao monocultivo, sendo cultivado apenas mandioca e em pequena escala, comparado a anos anteriores. Também afirmaram que os alimentos consumidos na propriedade são provenientes do supermercado. Em depoimento um dos educandos relatou que,

*“Uma abordagem relacionada à produção e o consumo ocorreu nas aulas de geografia, nos estudos relacionadas a globalização. Após a explicação, a professora pediu que fosse conversado com os familiares para fazer uma comparação do que era produzido e consumido há 30 anos atrás e o que é consumido hoje, para organizar uma árvore da sustentabilidade” (relatos da roda de conversa do grupo 2 – educandos, 2015).*

De acordo com o educando, nesta atividade foi possível perceber o quanto a propriedade torna-se insustentável com a prática do monocultivo. Do mesmo modo, o educando observou como ocorreram grandes mudanças nos padrões de consumo dos últimos 30 anos. Nesta conversa com os educandos também ficou evidente que, o projeto de campo para a maioria das famílias assentadas em área de Reforma Agrária, caracteriza-se pelo agronegócio e não pela agroecologia, desconsiderando a própria ideologia do MST ao propor a Reforma Agrária.

O grupo 3 (educadores) enuncia ideias que se aproximam dos demais grupos. Ao conceituar agroecologia, atribui como uma forma de produção sem o uso de agrotóxicos e associa principalmente com a horta básica de cada família. No decorrer da conversa, uma das participantes lembrou que na época do acampamento, participou de oficinas com uma Organização Não Governamental (ONG.), a World Wide Fund for Nature (WWF – Brasil) que tratava da agroecologia. Isso motivou as demais participantes a lembrarem que “*no período de acampamento realmente era falado muito da tal da agroecologia*”(relatos da roda de conversa – responsáveis pelos educandos, 2015), dos prejuízos causados pelo agrotóxico, a troca de sementes crioulas as oficinas de agrofloresta. Mas, nenhuma das participantes utiliza essas técnicas na propriedade, embora os três grupos concordem com a importância de preservar o ambiente e a saúde familiar. Nesta afirmação, mais uma vez fica evidente que houve um distanciamento dos elementos que identificam o MST, descrito pelos próprios participantes da roda de conversa. A maioria das famílias assentadas trabalha individualmente no seu lote e em alguns

casos, não tem nenhuma participação no espaço comunitário, enquanto que o MST, pauta-se pelo coletivo com sentido cooperativo. Isso fica evidente no restrito seguimento do que é proposto pelo Movimento em termos de produção ou de organização coletiva do espaço e da produção.

Em relação à presença da agroecologia nos conteúdos curriculares do colégio Chico Mendes, todos os grupos descreveram que a agroecologia não está presente. De acordo com o grupo 1, isso ocorre pela falta de conhecimento a respeito dessa temática, apontando para a necessidade de ter formação complementar específica para trabalhar a agroecologia com os educandos. E avaliam ser importante, podendo contribuir não apenas com a qualidade do ensino dos educandos, em termos de aprendizagem e das relações sociais, mas também da família, ampliando sua qualidade de vida, através da produção de alimentos saudáveis e ecologicamente sustentáveis.

Ao dialogar sobre a importância da agroecologia no currículo escolar, os três grupos consideraram relevante. Para o grupo 1,

*se a agroecologia não for trabalhada na escola, talvez os educandos não tenham outra oportunidade de conhecer mais, sobre essa alternativa de produção e mantenham o mesmo pensamento a respeito do que produzir e como produzir. (Relatos da roda de conversa – educadores, 2015).*

Manter o mesmo pensamento, para o educador, pode ser interpretado como a manutenção do pensamento único, da cultura hegemônica e monopolizante e distante da vida dos sujeitos. Para a maioria das pessoas, como já foi ressaltado, a agroecologia é entendida apenas como uma alternativa de produção e, neste contexto, passa a ser tratada como inviável à reprodução social. É considerada uma atividade penosa, pouco rentável e de baixa produtividade, desconsiderando fatores imensuráveis economicamente, como a reciprocidade, a solidariedade, a saúde, etc., desconsiderando também, que é possível desenvolver tecnologias que favoreçam a produção agroecológica. No entanto, como sugere Ghedini (2016)

Agroecologia é também trabalho. É preciso considerar que a partir da Revolução Verde tem-se um esvaziamento do conceito de trabalho para o camponês, diretamente relacionado com sua função social – produzir alimentos, quando a maior parte do trabalho de produção de alimentos é terceirizado para as empresas e outra parte desaparece substituído pela produção de commodities, consequentemente esvazia-se sua identidade

(exemplo do leite e outros). A agroecologia tem potencial para recolocar esta identidade ao camponês e sua família. Contudo, principalmente para as novas gerações, a agroecologia sem a tecnologia (ciência) é compreendida como regressão ao ser confrontada com a ideia de “moderno” e de “progresso” (grifos do original).

Nesse sentido, entendemos que a escola ao assumir a agroecologia em seu currículo trará uma grande contribuição para recolocar a identidade desses camponeses, permitindo que se estabeleçam novas relações a partir do confronto das contradições que permeiam o campo.

Os grupos 2 e 3 também consideraram relevante pensar a agroecologia na escola, pois eles percebem que o tipo de produção e alimentação que estão realizando e consumindo não é adequada à saúde, principalmente das crianças. Também avaliam que pode ser uma alternativa para os jovens permanecerem no campo após concluírem os estudos. Embora isso não seja expresso com muito entusiasmo pelas participantes da roda de conversa: *“alguns vão (permanecer no campo), mas, pelo que a gente está vendo, poucos. Mas era importante que eles permanecessem”* (Relatos da roda de conversa – grupo 3 – responsáveis, 2015). Para o grupo 3, a permanência no campo é de fundamental importância pois, *“o campo produz o sustento para a cidade. Dali sai tudo!”* (Relatos da roda de conversa - grupo 3 – responsáveis, 2015).

No diálogo dos educandos quanto a permanência no campo após concluir o ensino médio, todos responderam que gostariam de permanecer, pois o campo é um lugar mais tranquilo e melhor de se viver do que a cidade. No entanto, nem todos pretendem trabalhar no campo. O sonho da maioria dos educandos que participaram da roda de conversa é morar no campo, mas trabalhar na cidade. Isso ocorre, principalmente, porque não há uma divisão da renda pelos membros da família, ficando, geralmente, concentrada com o pai ou o responsável, que decide as prioridades familiares. Essa característica nos remete a noção de multifuncionalidade do rural apresentada por Wanderley (2001, p.38), de acordo com a autora, “o meio rural não seria apenas o lugar da produção agrícola, mas também um espaço diferenciado, capaz de oferecer à população urbana, padrões de residência específicos e formas de lazer ligadas ao contato com a natureza.” E esta perspectiva está presente no anseio dos participantes do grupo 2, quando dialogamos sobre a expectativa de permanência no meio rural.

É importante destacar que a escola, tem elementos que podem caracterizá-la como um artefato do modelo capitalista de sociedade, criado para preparar o trabalhador para o mercado de trabalho, principalmente o trabalho industrial. No caso do Brasil, a escola do campo foi direcionada para a formação técnica, tendo como base os acordos MEC/USAID descritos por Santos, E. F. (2005), para garantir o aumento da produtividade das lavouras. Essa política, como já foi mencionado, provocou um êxodo rural significativo, sobrepondo à atividade industrial em relação a agrária no país, no entanto, o Brasil continua sendo estrategicamente agrário. Atualmente, observa-se que o campo brasileiro ainda é o lugar de repulsão de pessoas, especialmente jovens, que abandonam esse espaço em busca de oportunidades de trabalho no meio urbano.

A agroecologia foi apresentada aos grupos que participaram da roda de conversa, como um modo de viver, que vai além das técnicas de produção, obedecendo a princípios que visem à equidade ambiental, social e econômica, caracterizando um projeto de campo que se contrapõe ao modelo vigente. A partir dessa colocação, os participantes enunciaram entender que a agroecologia é um elemento importante a ser acrescentado, não como disciplina curricular, mas como base para o desenvolvimento da aprendizagem. Dessa forma, pode contribuir, não apenas para o conhecimento dos sujeitos quanto a outras formas de produção, além das convencionais, mas também, para despertar um novo olhar sobre o campo e estender estes conhecimentos ao ambiente familiar, realizando a troca de saberes e experiências, que possam influenciar na adoção de novas alternativas de produção.

Os fatores limitantes apontados principalmente pelo grupo 1, estão diretamente relacionados há um projeto maior, fundamentado em questões de ordem burocrática: Projeto Político Pedagógico (PPP) e matriz curricular, que precisam ser adaptadas a realidade local, porém, esbarram na avaliação da Secretaria Estadual de Educação (SEED), que direciona estes documentos para uma elaboração comum as demais instituições de ensino. Para o grupo, outro elemento a ser considerado é a resistência de muitas famílias, em torno da própria agroecologia, pois, ainda a concebem apenas como uma alternativa de produção, muito penosa e pouco rentável economicamente.

Além da roda de conversa, também observamos os documentos (PPP, DCEs e PTDs) que orientam a escola. Percebemos nestes documentos que a agroecologia

ainda não ocupa um lugar relevante no currículo desta escola, porém, há uma abertura importante, tanto por meio da legalidade que compreende a diversidade, podendo a agroecologia, ser incorporada ao Projeto Político Pedagógico escolar, quanto por parte da comunidade escolar, que compreende a necessidade de mudança no contexto do ensino/aprendizagem. Como sugere Martins (2009),

O campo é mais que uma concentração espacial geográfica; é o cenário de uma série de lutas e movimentos sociais; é ponto de partida para uma série de reflexões sociais; é um espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares; é ainda um espaço com dimensões temporais independentes do calendário convencional civil. Enfim, o homem e a mulher do campo são sujeitos historicamente construídos a partir de determinadas sínteses sociais, que são específicas, de dimensões diferentes das urbanas (2009 [ ? – 2]).

Martins (2009) ainda acrescenta que é preciso relacionar a escola à vida, pois o campo é lugar de vida e não apenas de produção. No mesmo sentido, Souza, (2008, p. 1090) descreve “[...] o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável”. Dessa forma, abre uma grande possibilidade de levar a agroecologia para o espaço escolar, a partir da aproximação dialógica destes dois movimentos: educação do campo e agroecologia.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico – PPP (2015), o objetivo da escola é

Proporcionar ao educando uma educação de qualidade voltada as políticas públicas do campo, onde sejam capazes de apropriarem-se do conhecimento, usando-o como meio para interagir no ambiente onde estão inseridos de forma crítica, tendo bom senso, responsabilidade, que sejam conscientes de seus direitos e deveres, integrados à qualificação social e profissional (2015, p.11).

O PPP é um dos documentos mais importantes da vida escolar, pois, é a partir dele que se põe em prática o currículo. E seu objetivo central considera a necessidade de dialogar com a realidade dos educandos estabelecendo uma relação com o lugar em que estão inseridos e o lugar que ocupam no contexto social. Outro elemento importante a ser considerado no PPP são as atividades



complementares. Já estão previstas, música, educação ambiental, horta na escola e a incorporação da agroecologia, como uma matriz pedagógica no PPP desta escola criaria a possibilidade de tecer uma nova relação entre o educando e o conhecimento, a partir da mediação dos saberes da vida cotidiana e os conhecimentos científicos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais ou Estaduais, são documentos que direcionam a escola para um padrão de sociedade. No entanto, quando a escola assume uma postura de diálogo com a realidade do educando<sup>40</sup>, entendemos que esta estará proporcionando aos educandos a interlocução do conhecimento.

Nesse caso, o desafio maior está em sair da zona de conforto, criada pela própria comunidade escolar, onde observa-se que: os educadores já possuem um planejamento desenvolvido coletivamente, a partir do livro didático, que é reorganizado ou adaptado todos os anos, conforme a necessidade. Na maioria dos casos, mudando apenas o nome da escola no cabeçalho; os educadores seguem o vício de reproduzir cópias de conteúdos, geralmente extraídos dos livros didáticos, sem desenvolver reflexões pessoais e/ou cumulativas sobre os assuntos propostos; e a família, em sua maioria, deposita na escola a inteira responsabilidade de educar os filhos, se isentando do compromisso de acompanhar e participar da vida escolar. Fazer diferente, significa sair dessa zona de conforto e trabalhar coletivamente a partir de um mesmo objetivo.

Sendo assim, a partir do que foi exposto neste trabalho, podemos afirmar que não existe o lugar da agroecologia nem no currículo da escola de campo pesquisada, tampouco o lugar da agroecologia nas propriedades das famílias dos educandos. Assim, observamos que se forma um círculo vicioso negativo, no sentido de que nem as famílias demandam a inserção da agroecologia no currículo escolar, nem os educando replicam em casa ensinamentos e práticas sobre agroecologia, os quais poderiam ser construídos na escola.

---

<sup>40</sup> Embora a realidade do educando esteja caracterizada predominantemente, pelo modelo tradicional de agricultura, consideramos que a escola, ao dialogar com esta realidade, também seja condutora de novas alternativas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando começamos esta pesquisa estávamos preocupados em pensar qual o lugar da agroecologia no currículo das escolas do campo. Finalizamos a investigação com a importante constatação de que é um lugar obscuro e secundarizado, podendo ser considerado até mesmo, um não-lugar. Contudo, argumentamos que, se todos os lugares são pontos de encontro, então, no currículo escolar, a agroecologia tem um lugar. Contudo, constatamos que é um lugar alienado e restritamente vinculado à originalidade dos seus sujeitos e dos pressupostos das escolas do campo. Sendo a escola o elo entre os conhecimentos generalizantes e a vida dos sujeitos, então o lugar não é encerramento a um local, no caso ao campo, mas é elo de emancipação<sup>41</sup>.

Encontramos um currículo diferenciado e pautado em pressupostos da agroecologia nas escolas do campo? A análise teórica permite inferir que o currículo escolar, está constituído a partir de um padrão de sociedade historicamente produzido e pautado na geração e concentração de capital. Esse modelo de sociedade, culminou em movimentos divergentes nas esferas política, econômica e social, que caracterizam-se por recorrentes conflitos.

Nesta óptica, a escola se estabelece, não apenas, numa complexa interação com a sociedade, mas, fundamentalmente, como um território de disputa. Escola para quem? Que tipo de ensino? Qual a finalidade desse ensino? São questões, cujas respostas, indicam o modelo de currículo seguido. Também a institucionalização das decisões e escolhas por meio de diretrizes, normativas e leis, padroniza a prática pedagógica, para a garantia de resultados pré-determinados.

O currículo compreendido em sua forma tradicional produz um lugar que privilegia informações distantes da realidade que interfere no cotidiano dos educandos, contribuindo para a manutenção de uma visão alheia a força das possibilidades originais de cada lugar. Pensar a agroecologia no currículo, na relação com a educação do campo, permite refletir sobre o lugar, a partir do lugar, ou seja, refletir sobre o lugar que o educando vive, o seu lugar enquanto sujeito e o

---

<sup>41</sup> Ressaltamos que assumir o lugar da agroecologia nas escolas do campo tem a ver com lugar potente para a emancipação dos sujeitos, nunca com o aprisionamento a um local.

lugar da agroecologia para a sua realidade, bem como, assumir a importância da escola na vida dos sujeitos.

A análise empírica do currículo nos permite afirmar que ainda há uma limitada relação entre a singularidade do lugar e a agroecologia no colégio Chico Mendes. Observamos que a potencialidade desses conhecimentos – depreendida na voz dos educandos e dos educadores, gestores e pais – carece até mesmo do entendimento do conceito de agroecologia. Além disso, expressam interesse e reconhecimento da importância de assumir esse elo curricular, como fundante da singularidade da escola. Portanto, podemos afirmar que nossa hipótese inicial, em parte, foi corroborada, considerando que o lugar da agroecologia no currículo escolar, ainda está por ser construído. Por outro lado, nossa hipótese considerava haver atividades ocultas, dispersas pelo currículo, as quais mesmo que de forma indireta, estariam baseadas em preceitos agroecológicos, o que não se confirmou.

É importante ressaltarmos que esta escola possui um histórico recente caracterizado por uma luta constante, conforme constatamos em conversa metodologicamente elaborada e também na vivência diária com membros da comunidade escolar (educadores, gestora, equipe pedagógica, pais e educandos), pelo direito de acesso a estrutura física e funcional adequada à realidade e as necessidades dos educandos que fazem parte desta escola.

Vale lembrar que tanto a agroecologia quanto a educação do campo, são dois movimentos recentes no país e ainda se desenvolvem em caminhos paralelos e bastante complexos. Porém, ambos se constituem de princípios semelhantes e são tratados como importantes bandeiras de luta do MST, principal responsável pela constituição deste assentamento.

Dessa forma, a aglutinação destes dois movimentos, bem como, a reincorporação dos princípios, amplamente debatidos pelo MST na época de acampamento, tornam-se fundamentais para a criação de estratégias de sobrevivência do e no campo. Ousamos dizer aqui que, se houvesse um lugar da agroecologia nas propriedades das famílias dos educandos, haveria um lugar mais consolidado da agroecologia no currículo escolar.

Sendo assim, o currículo escolar, que não é neutro, como já referenciamos, deve ser organizado de acordo com um projeto mais amplo de sociedade, defendido

pelo Movimento que deu origem a escola em questão. No caso do colégio Chico Mendes, torna-se necessária uma ampla discussão da escola com a comunidade sobre que mundo queremos? Pautado no projeto de desenvolvimento quantitativo (agronegócio) ou qualitativo (agroecologia)? Para em seguida pensar em que escola queremos? Que caminhos serão adotados para efetivação dos objetivos definidos? E esta deve levar em consideração as características históricas que a constituiu (a Reforma Agrária), para não correr o risco do esquecimento acerca das condições sociais a que as famílias estavam expostas antes de serem assentadas e, da organização necessária para a conquista deste direito. Esse projeto mais amplo de sociedade, implica a noção de coletivo e de sustentabilidade, pressuposto que deve conjugar com as singularidades do lugar. Trata-se de resgatar a identidade, o cotidiano, o confronto local-global, presente em suas trajetórias de luta, valorizando o lugar dos sujeitos implicados.

É importante ressaltarmos que a agroecologia não se constitui como um modelo pronto, cientificamente produzido, tão pouco a educação do campo, pois ambas consideram a realidade cotidiana de cada família, cada comunidade e/ou escola. Por isso, é necessário e possível retormar a organização curricular e pedagógica nas escolas que ainda mantém o modelo hegemônico de ensino, que limitadamente dialoga com a vida dos estudantes.

Não se trata de ignorar ou secundarizar os conhecimentos científicos, mas de assumir os saberes tradicionais e geracionais no tratamento desses conhecimentos científicos. Isso, porque é fundamental reconhecer que a escola é, essencialmente, reunião de pessoas que possuem história e vida antes de se tornarem estudantes formais. Portanto, possuem saberes que inclusive, são determinantes na significação das aprendizagens dos conhecimentos científicos.

Este é o desafio de pensar a agroecologia como componente fundamental no currículo da escola do campo, pois, se a escola ensinar seus educandos a partir de princípios agroecológicos, estará oportunizando a abertura para a emancipação dos sujeitos e possibilitando um redesenho do campo.

A escola constitui o elo entre a realidade vivida e a realidade pensada. O modelo hegemônico em que a escola do campo está inserida atualmente ainda caracteriza-se pelo incentivo ao consumo, através do que Santos, B.S. (2007) define como monocultura de saberes. Esta monocultura, advoga que os únicos

conhecimentos considerados válidos são os científicos e seus resultados são medidos nas provas de avaliação de desempenhos dos estudantes, realizadas à nível nacional. Esta é a estratégia hegemônica de controle social e produtivo, que garante a padronização dos sujeitos. Dessa forma, promover uma ecologia de saberes como sugere Santos, B. S. (2007), requer, acima de tudo, a participação coletiva e solidária de toda a comunidade escolar. Requer olhar das margens, como o sugere o pesquisador, saber inclusive mediar o conhecimento científico<sup>42</sup> e os saberes da vida cotidiana.

A pesquisa nos permite afirmar que a agroecologia não tem lugar um lugar destacado no currículo das escolas do campo, e que é fundamental e urgente construir a consciência da força deste lugar. Isso pode ser encaminhado, mas é preciso estar ciente de que construir uma matriz curricular agroecológica, põe em xeque a organização disciplinar fielmente seguida nas escolas de ensino formal<sup>43</sup>. Trata-se, portanto de um esforço significativo, para romper o método cartesiano de ensino e criar novas estratégias de construção do conhecimento, onde, educadores e educandos possam ser protagonistas e não apenas emissores e receptores. Nesta perspectiva agroecológica, as áreas de conhecimento se constituem de métodos dialógicos, que podem ser estabelecidos a partir de projetos desenvolvidos coletivamente no âmbito escolar. Podemos citar como exemplo a organização de uma horta ou fruticultura, que podem ser desenvolvidas a partir de um projeto interdisciplinar, incorporando vários conhecimentos em diálogo com o cotidiano dos educandos. Também pode motivar à disseminação dessas práticas no âmbito familiar, corroborando a função social da escola e da propriedade da terra.

Outro elemento importante para a efetivação de uma matriz curricular agroecológica são as parcerias que necessitam ser estabelecidas, principalmente com as famílias dos educandos, mas também, com a assistência técnica e universidades. Dessa forma, o processo de construção curricular torna-se menos penoso para os profissionais envolvidos e para os educandos, já que a maioria foi formada a partir do modelo cartesiano de ensino.

---

<sup>42</sup> Considerando as contribuições de Gedhini (2015), “conhecimento científico é todo conhecimento já sistematizado pela sociedade e que a escola do campo não pode abrir mão, pois, constitui-se em uma ferramenta do pensamento, que quando apropriada, permite operar diante da realidade, caso contrário terá que sempre convencer o educando, e isso já ocorre”.

<sup>43</sup> Podemos citar como exemplo a Escola Latino Americana de Agroecologia – ELLA, que trabalha em regime de alternância em tempo escola e tempo comunidade, e cada educando possui um projeto de vida e de autogestão. E a agroecologia é a matriz pedagógica. (ELLA, 2013)

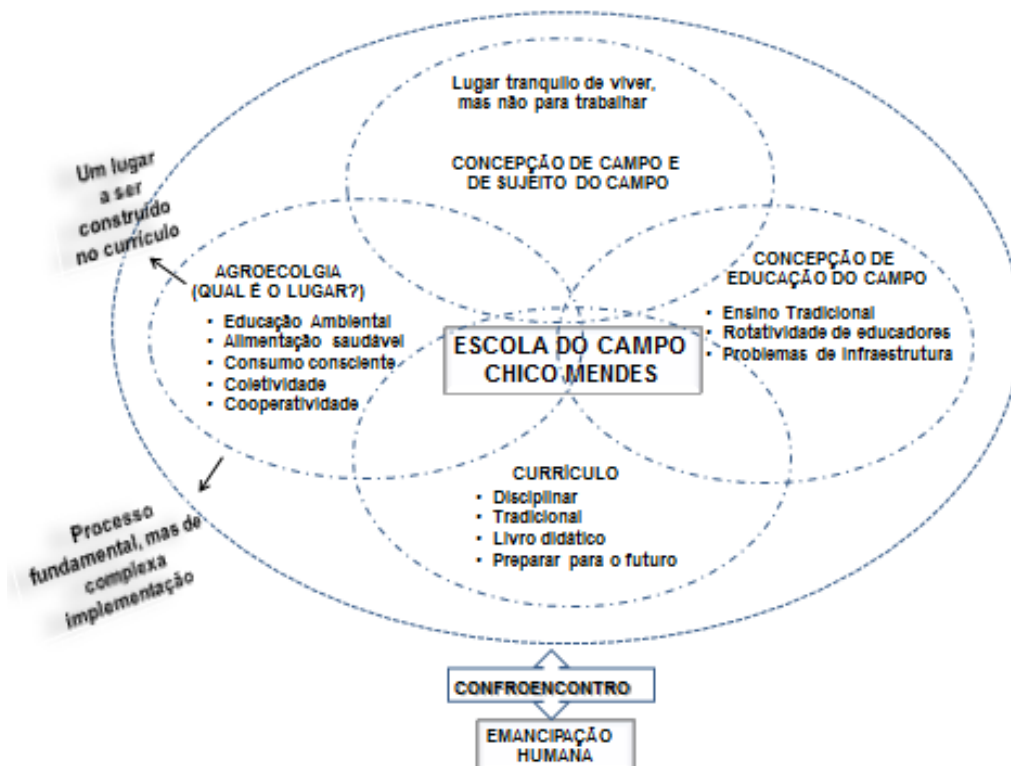
Devemos destacar que a agroecologia “ainda” não tem o lugar que representa a singularidade e historicidade do campo no currículo do colégio Chico Mendes, no entanto, considerando o espaço que a escola está inserida e a necessidade de mudança perceptível à própria comunidade escolar (destacada na roda de conversa com os grupos), a agroecologia tem grande possibilidade de ocupar lugar estratégico no currículo desta escola do campo.

Pensamos a agroecologia na escola, não para formar um técnico, mas sim um ser humano que consiga ver o mundo por várias dimensões. Que integre em suas ações princípios e valores que dialoguem com a sustentabilidade. Nas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCEs– 2010, p.26), temos a afirmação de que “um dos desafios está posto à educação do campo: considerar a cultura dos povos do campo em sua dimensão empírica e fortalecer a educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos”

Da mesma forma nas Diretrizes Curriculares Nacionais, temos expresso o compromisso de, “enfrentar o desafio de uma Educação do Campo contextualizada, particularmente destinada a fortalecer a agricultura familiar”. Quer dizer, “há necessidade de trabalhar diferentes modelos para a Educação do Campo, superando a ideia de que existe uma superioridade da cidade sobre o campo” (DCNs – 2013, p. 288).

Os resultados da pesquisa estão sintetizados na figura 13, através de uma reflexão sistemática, acerca do “lugar esmaecido” da agroecologia no currículo do Colégio Estadual do Campo Chico Mendes. Embora representar os resultados de uma pesquisa sempre resulte em simplificação extrema, nos parece didático tal recurso.

Figura 13 – Reflexão sistemática do estudo sobre o “lugar” da agroecologia no currículo da escola do campo<sup>44</sup>.



Fonte: organização própria (2016)

Se considerarmos lugar enquanto uma construção social, fundamentada nas relações espaciais, no cotidiano e na cooperação e no conflito, como expressão de resistência e adaptação à ordem global, (MASSEY, 2012; MOREIRA, HESPANHOL, 2007; SANTOS, 2001), podemos dizer que o currículo analisado não é o lugar da agroecologia, mas sim, o lugar de disseminação dos preceitos capitalistas. O que estamos afirmando aqui, não representa uma crítica a escola analisada, seu educadores, educandos, ou a comunidade escolar como um todo, embora estes tenham papel fundamental no processo de mudança. Queremos chamar a atenção aqui, ao processo histórico que contribuiu significativamente com a configuração da realidade vivenciada pela escola. Fatos marcantes podem ser citados, como a própria modernização da agricultura, o pacote tecnológico da Revolução Verde adotado no Brasil, o papel secundário e subsidiário do campo ao processo de

<sup>44</sup> A imagem-conceito infere redução da vida e da dialogicidade inerentes a esta pesquisa. Contudo, é uma elaboração importante, que contribui para a sistematização das noções pesquisadas, e para a compreensão das análises pelo leitor.

industrialização do país, os acordos MEC-USAID, a modernização conservadora nos termos de Graziano da Silva, momentos estes, que fizeram emergir o próprio MST.

O que pudemos constatar a partir de nossa pesquisa, é que, além de não haver um lugar reconhecido conscientemente da agroecologia no currículo escolar, o mesmo ocorre em grande partes das propriedades das famílias dos educandos – e possivelmente também, de parte considerável das famílias assentadas – uma vez que o grupo 3 relatou ter poucos conhecimentos sobre agroecologia, recordando-se de alguns cursos na época do acampamento. Isso denota a necessidade urgente de ações, por parte do próprio MST, de resgate a afirmação da agroecologia dentro do próprio Movimento. Porém, entendemos que só isso, também não será suficiente. Ações governamentais de incentivo à produção agroecológica são essenciais: crédito, assistência técnica, extensão rural, pesquisas em ciência e tecnologia demandam ampliação, junto a maiores incentivos à educação em geral e à educação do campo, em especial.

Se a trajetória histórica é desfavorável a construção do lugar da agroecologia do currículo escolar, e conseqüentemente, no cotidiano dos educandos e suas famílias – e vice-versa – não podemos esquecer que, a cada dia que passa, aumenta a procura por alimentos mais saudáveis, cada vez mais, países têm proibido a produção, consumo e importação de transgênicos, cada vez mais, as pessoas vem buscando um modo de vida mais sustentável. E, nesse esforço de “quase remar contra a maré”, e escola e o currículo têm um papel e uma contribuição fundamental.

Se o currículo é um artefato social e cultural, se não é um elemento inocente e neutro de transmissão do conhecimento social, se está implicado em relações de poder, se produz identidades individuais e sociais como apresentam Moreira e Silva (2011) e, se entendemos a agroecologia como, se não o meio mais adequado, ao menos, um modo possível de levar uma vida mais sustentável, ecológica, econômica e socialmente, construir o lugar da agroecologia no currículo é imprescindível à emancipação humana.

Construir o lugar da agroecologia no currículo escolar – e em nosso cotidiano – não é algo simples e imediato. É um confronto (ANDREIS, 2014) permanente, porque se contrapõe à alienação ao capital. Ou seja, emergirá confronto em todo encontro que discuta à lógica agroecológica e à lógica da mais



valia. Educar para o mercado de trabalho? Educar para o vestibular? Ou, educar para isso sim, mas sobretudo, educar para constituir cidadãos reflexivos, conscientes do seu lugar e seu papel na sociedade, atuantes? Isso demanda, como mencionado anteriormente, de um diálogo entre realidade, sujeito e saberes, o que nem sempre é possível dentro do currículo tradicional, baseado na disciplinarização e na monocultura dos saberes (SANTOS, 2007)

É fundamental considerar que não existe receita pronta para um currículo que atenda as especificidades do campo. Além disso, cada realidade é única no contexto do lugar, portanto, não caracteriza padronização de um novo modelo e sim, outras pedagogias, considerando as palavras de Arroyo (2013). A partir dos resultados obtidos neste estudo, inferimos que o diálogo com a escola do campo, acerca da relação entre o seu currículo e os pressupostos da agroecologia, é um caminho para desencadear processos que deem lugar à agroecologia na vida dos sujeitos. Nesse sentido é que propomos um diálogo com a comunidade escolar do Colégio Estadual do Campo Chico Mendes a respeito das conclusões desta investigação. E salientamos que, os resultados apontam a necessidade de continuidade da pesquisa, para realizar uma análise das relações entre as dimensões de território e lugar.

Desta investigação nascem novas indagações e hipóteses de investigação. Como construir um espaço original, consciente e que é baseado na originalidade histórica do lugar para a agroecologia no currículo das escolas do campo? Seria pela sua disciplinarização? Goodson (2012) alerta sobre os riscos da normalização das normativas. Eis um tema potente para a constituição de uma nova realidade no colégio Chico Mendes. Podemos pensar coletivamente, qual o caminho ideal para tecer o vínculo entre realidade – sujeito e saberes e aproximar nossos educandos, da ainda utópica emancipação humana. A realização de estudos em escolas do campo que atuam por áreas do saber, como a Escola Latino Americana de Agroecologia, a escola Milton Santos e outras que vem desenvolvendo experiências com a agroecologia em seu currículo, pode auxiliar a elaboração de um currículo que resulte no confroencontro esperado. Vale lembrar que a realidade do colégio Chico Mendes é também a realidade da maior parte das escolas situadas em área de assentamento. No entanto, as exceções existentes, podem ser tomadas como exemplos para transformar a realidade de outras escolas de assentamentos.

## 7 REFERÊNCIAS

ABULQUERQUE. L.F. **Grandes grupos econômicos estão ditando a formação de crianças e jovens brasileiros**. Entrevista com Roberto Leher: Brasil de fato. São Paulo. Disponível em: <http://www.brasildefato.com.br/node/32359>, acesso realizado em 08 de setembro de 2015.

ADORNO. T. **Indústria Cultura e Sociedade**. Traduzido por Juba Elisabeth Levy et al. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

ADORNO. T. **Educação e emancipação**. São Paulo, Paz e Terra, 2003; Traduzido por Wolfgang Leo Maar.

ALTIERI. M. **Agroecologia – A dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 4ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ALTIERI. M. **Agroecologia, agricultura camponesa e soberania alimentar**. Revista NERA. Presidente Prudente. Ano 13 nº16, pp 22-32, jan-jun. 2010.

ALVES. M.M. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro, 8ª edição – GERNASA. 1968.

ANDREIS. A. **A aula: um território produto-produtor de espaço**. XKKK Colóquio Internacional de Geocrítica, Barcelona, 5-10 de maio de 2014.

ANDREIS. A. **Da informação ao conhecimento: cotidiano, lugar e paisagem na significação das aprendizagens geográficas na educação básica**. Ijuí, RS. 2009.

AMBROSINI. T.F. **Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.47, p.378-391. Set. 2012 – ISSN: 1676-2584.

ARAÚJO. F. M. de B\*. et al. **Algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e de habitus na obra de Pierre Bourdieu**. Revista Perspectivas da Ciência e Tecnologia. v. 1, n. 1, jan-jun 2009.

ARROYO. M. G.; CALDART. R.S.; MOLINA. M.C.(org.) **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2ª ed. 2005.

ARROYO. M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

ARROYO. M. G. **Currículo, Território em disputa**. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARROS. B. F.; SILVA. L. M. S. **A agroecologia nasce aonde? Aproximações sobre saberes amazônicos como essência do desenvolvimento sustentável nos trópicos**. Disponível em: [http:// www. agriculturasamazonicas. ufpa.br/ PDF'S/ Pop%20Trad%20e%20Agroec%20FI%C3%A1vio\\_Mauro%20Vers%C3%A3o%20Fin al%202%20corrigida%2012%20nov.pdf](http://www.agriculturasamazonicas.ufpa.br/PDF'S/Pop%20Trad%20e%20Agroec%20FI%C3%A1vio_Mauro%20Vers%C3%A3o%20Final%202%20corrigida%2012%20nov.pdf). Acesso realizado em 21 de out. 2015.

BATISTELA. E. M. **Agroecologia e racionalidade ambiental: a mediação social do CAPA e a reconstrução agroecológica no sudoeste paranaense**. Curitiba. UFPR, 2009: Tese (Doutorado em Sociologia) Departamento de Ciências Sociais, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

BRASIL. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Cadernos SECAD/MEC 2. Ministério da Educação, Brasília, 2007.

BRASIL.**Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**.Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº1, 2002.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Ministério da Educação. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf>. Acesso realizado em 07 de julho de 2015.

BRASIL. **Reforma Agrária**. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/reformaagraria>. Acesso em 25 de agosto de 2015.

BOISIER. Sergio. **Em busca do esquivo desenvolvimento regional: entre a caixa-preta e o projeto político**. Rev. Planejamento e Políticas Públicas. Nº13 – jun. de 1996.

Caderno de Educação Nº13. **Dossiê MST Escola: documento e estudos 1090 – 2001**. Edição especial. ITERRA, 2005.

CALDART. R. S. **A Escola do campo em movimento**. In: Por uma Educação do Campo. Petrópolis, RJ, Vozes, 2ª ed. 2005.

CALDART. R.S. et al (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão popular, Rio de Janeiro e São Paulo, 2012.

CALDART. R.S. **Educação do Campo**. Disponível em: [http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/ii\\_03.pdf](http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/ii_03.pdf). Acesso realizado em 25 de maio de 2015.

CALDART, R. **Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo**. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. De (Orgs.) Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, n. 5, Brasília, 2004.

CAPORAL. F. R. & AZEVEDO. E. O. (Org.) **Princípios e perspectivas da Agroecologia**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, EaD, 2011.

CAPORAL. F. R.(org.). COSTABEBER, J. A. PAULUS, G. **Agroecologia: uma ciência do campo da complexidade**. Brasília, 2009, p. 111.

CARVALHO. H. M. In: CALADART. R.S; ALENTEJANO. P.(org.) **MST Universidade e Pesquisa**. São Paulo. Expressão Popular, 2014.

UFFS. **Carta do 5º Seminário Nacional das licenciaturas em Educação do Campo – 2015**. Disponível em: <https://seminarionacionallecampo2015.wordpress.com/2015/12/11/carta-do-5o-seminario-nacional-das-licenciaturas-em-educacao-do-campo-2015/>. Acesso realizado em: 20 de janeiro de 2016.

CASSARINO. J. P. **A Construção social de mecanismos alternativos de mercados no âmbito da rede Ecovida de Agroecologia**. Curitiba, 2012.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Por uma reforma do Estado com participação democrática**. Brasília, edições CNBB, 2010.

ELLA. **Escola Latino Americana de Agroecologia**. Disponível em: <http://escolalatinoamericanadeagroecologia.blogspot.com.br/>. Acesso realizado em 24 de jan.2016.

EMBRAPA. **Marco de Referência em Agroecologia**. Brasília - DF, 2006.

VIA CAMPESINA. **Escola Latino Americana de Agroecologia**. Disponível em: <http://escolalatinoamericanadeagroecologia.blogspot.com.br/p/sobre-escola-atina.html>. Acesso realizado em 08 de nov. de 2015.

FAVARETO. A. S. **Paradigma do Desenvolvimento Rural em Questão – do Agrário ao Territorial**. São Paulo, 2006.

FERNANDES. B. M. **Diretrizes de uma caminhada**. In: Kolling. E.J. et al (org.) Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Brasília – DF. Articulação nacional por uma Educação do Campo, 2004.

FERNANDES. B. M.; MOLINA. M.C. **O Campo da Educação do Campo**. In: Molina. M.C.; Jesus. S. M.S. A.(org.) Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília – DF caderno nº 5 coleção por uma educação do campo. 2005.

FERNANDES. B. M.; CERIOLI. P. R.; CARDART. R. S. **Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”**. In: Molina. M.C.; Jesus. S. M.S. A.(org.) Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília – DF caderno nº 5 coleção por uma educação do campo. 2005.

FREIRE. P. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de janeiro, 8ª ed. Paz e Terra, 1985.

FREIRE. P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra. 1987, 23ª reimpressão, 1994.

FRIGOTTO. G. In: CALADART. R.S; ALENTEJANO. P.(org.) **MST Universidade e Pesquisa**. São Paulo. Expressão Popular, 2014.

GALA. P. **A teoria Institucional de Douglas North**. Revista de Economia Política. V. 23 nº 2 (90), abril-junho/ 2003.

GERMER. C.M. **A irrelevância prática da Agricultura “familiar” para o emprego agrícola**. Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária. Vol. 31, nº1. Jan/abril, 2002.

GHEDINI. C. M.; ONÇAY. S. T. V.(org.).**Curso de nível médio: teorias e práticas integrando o currículo**. Francisco Beltrão: ASSESSOAR – Associação de Estudo Orientação e Assistência Rural – Francisco Beltrão - PR,Unioeste – Campus de Francisco Beltrão. 2010.

GHEDINI. C. M. **Parecer de defesa do Mestrado**. Banca de defesa – UFFS - Laranjeiras do Sul, 18 de março de 2016. Acervo pessoal.

GOHN. M. G. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação. v. 16 n. 47. Maio-ago 2011.

GOMES, J. C. C. e ASSIS, W. S. **Agroecologia: Princípios e reflexões conceituais**. EMBRAPA, vol.1, Brasília – DF, 2013.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 141 p (Ciências sociais da educação) ISBN 9788532614285.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GONÇALVES. Sergio. **Campesinato, resistência e emancipação: o modelo agroecológico, adotado pelo MST no Estado do Paraná**. Anais XVI Encontro Nacional dos Geógrafos: Crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperança, espaço de diálogo e práticas. Porto Alegre, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/Win/Downloads/download(2109).PDF. Acesso realizado em 08 de abril de 2016.

GLIESSMAN, S.R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura susten-**

tável. 2. Ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2001.

GRANOVETTER. M. **Ação econômica e estrutura social: o problema da imersão.** 2009. p. 31 a 68.

GRAZIANO DA SILVA. J. **Diferenciação Camponesa e mudança tecnológica: um estudo de caso.** In: - Tecnologias e Agricultura Familiar. Porto Alegre. Ed. Universitária, UFRGS, 1999. p. 175-208.

GUHUR. D. M.P. **Contribuições do diálogo de saberes à educação profissional em agroecologia no mst: desafios da educação do campo na construção do projeto popular.** Maringá, 2010. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2010\\_dominique.pdf](http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2010_dominique.pdf). Acesso em: 09 nov. 2014.

GUHUR. D. M.P.; TONÁ. N. **Agroecologia.** In: CALDART. R.S. et al (org). Dicionário da Educação do Campo. Expressão popular, Rio de Janeiro e São Paulo, 2012.

GUZMÁN, E. S. MOLINA, M.G. **Via Campesina no Brasil: sobre a Evolução do Conceito de Campesinato.** Brasília, 2005, p. 54.

JESUS. S. M. S. A. **Questões Paradigmáticas da Construção de um Projeto Político da Educação do Campo.** In: MOLINA. M. C.; JESUS. S. M. S. A. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”. 2005.

KOLLING, E. J. et al (org.) **Por uma educação básica do campo.** Editora Universidade de Brasília, Brasília, 1999.

KOLLING, E. J. et al (org.) **Educação do campo: Identidade e Políticas Públicas.** Cadernos: Por uma educação do campo. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, Brasília – DF, 2004.

LEFF. E. **Agroecologia e saber ambiental.** Revista de Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável – Porto Alegre, v. 3, nº1, jan./mar. 2002. Disponível em: [http://taquari.emater.tche.br/docs/agroeco/revista/ano3\\_n1/revista\\_agroecologia\\_ano3\\_num1\\_parte08\\_artigo.pdf](http://taquari.emater.tche.br/docs/agroeco/revista/ano3_n1/revista_agroecologia_ano3_num1_parte08_artigo.pdf). Acesso realizado em 20 de fev. 2015.

LEHER. R. **Grandes grupos econômicos estão ditando a formação de crianças e jovens brasileiros: depoimento.** [01/07/2015]. São Paulo/SP: Brasil de Fato. Entrevista concedida a Luiz Felipe Albuquerque.

LIMA. A.C. **Práticas educativas em agroecologia no MST/PR: processos formativos na luta pela emancipação humana.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

MARQUES, M. O. **A aprendizagem na mediação social do aprendizado e da docência.** 2ª ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

MARQUES. M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa.** EditoraUnijuí-INEP, Ijuí-RS/Brasília-DF, 2006.

MARTINS. F.J. **Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar.** Congresso Internacional de Pedagogia Social. Mar.2009. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092008000100006&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092008000100006&script=sci_arttext). Acesso realizado em: 24 de jan. 2016.

MARX. K. **O Capital: crítica da economia política.** Livro primeiro: o processo de produção do capital, tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Editora Nova Cultura Ltda, 1996.

MASSEY. D. **Um Sentido global del lugar.** 1ª ed. Icaria editorial. 2012. MATTEI, L. **Atualidades da Teoria Clássica sobre o capitalismo agrário.** Disponível em: [https://www.google.com.br/?gws\\_rd=ssl#q=atualidades%20d%20teoria%20classica%20sobre%20o%20capitalismo%20agr%C3%A1rio%20-%20lauro%20mattei](https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=atualidades%20d%20teoria%20classica%20sobre%20o%20capitalismo%20agr%C3%A1rio%20-%20lauro%20mattei). Acesso em: 15 de jul. 2014.

MAZOYER. M. **História das Agriculturas no mundo: do neolítico a crise contemporânea.** 1933. [Tradução de Claudia F. FalluhBalduino Ferreira]. São Paulo, Editora UNESP. Brasília DF, NEAD, 2010.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **"MEC/USAID" (verbete).** *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=325>, visitado em 11/11/2015.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital** /IstvánMészáros: tradução Isa Tavares. 2º ed. São Paulo. Boitempo, 2008.



Ministério da Agricultura. **Exportação.** Disponível em: <http://www.agricultura.gov.br/vegetal/exportação>. Acesso em: 11 de jul. 2014.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.** Brasília – DF, 2007.

MOLINA. M. C.; SÁ. M. L. **Escola do Campo.** In: CALDART. R. S. et al (org). Dicionário da Educação do Campo. Expressão popular, Rio de Janeiro e São Paulo, 2012.

MOURA. L. H. G. In: CALADART. R.S; ALENTEJANO. P.(org.) **MST Universidade e Pesquisa.** São Paulo. Expressão Popular, 2014.

MOURA.F.A. LIMA.M.G. **A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível.** Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.23, n.1, p.98-106, jan.-jun. 2014.

MOREIRA. A. F.; TADEU. T.(Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 12ª edição, São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, E.V & HESPANHOL. R.A.M. **O lugar como uma construção social.** Revista Formação, nº14 volume 2 – p.48-60. 2007. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/645/659>. Acesso realizado em 17 fev. 2015.

MORIN. E. **Ciência com consciência.** Traduzido por Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 82ª Edição. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2005.

MST. **Objetivos.** Disponível em: <http://www.mst.org.br/objetivos/>. Acesso realizado em 25 de agosto de 2015.

NOVAES. H. T. et al. **A economia política da “revolução verde”, a agroecologia e as escolas de agroecologia do MST.** In: NOVAES. H.T. et al (org.) Questão agrária, cooperação e agroecologia. Ed. Outras Expressões - São Paulo, 2015.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Secretaria de Estado da Educação e Departamento de Educação Básica, Paraná, 2008.

PEIXOTO. M. **O conhecimento segundo Paulo Freire**. Disponível em: <http://oaprendizemsaude.wordpress.com/2010/05/18/o-conhecimento-segundo-paulo-freire/>. Acesso em: 09 nov. 2014.

PENIN. S. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERIN. C. **O Surgimento da noção “Agricultura Familiar” no Brasil e o debate atual**. Apresentação, 2014.

PERIN. C. **Teoria social e Agricultura Familiar: A contribuição de Chayanov e Van Der Ploeg**. Apresentação, 2014.

PINHEIRO. J. C. et al. **Impactos e benefícios ambientais, econômicos e sociais dos biocombustíveis**. Disponível em: <http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/BolistaDeValor/article/viewFile/1844/1022>. Acesso realizado em 28 de maio de 2015.

PORTAL DA JUVENTUDE. **Juventude do Campo: Agroecologia é fundamental para projetos de jovens lideranças do Paraná**. Disponível em: <http://juventude.gov.br/juventuderural/inicial/juventude-do-campo-agroecologia-e-fundamental-para-projetos-de-jovens-liderancas-no-parana#.Vj-KcLerTIU>. Acesso realizado em 08 de nov. de 2015.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Colégio Estadual do Campo Chico Mendes**. Quedas do Iguaçu, 2015.

ROLO. M. **A natureza como uma relação humana, uma categoria histórica**. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/212933322/A-natureza-como-uma-relacao-humana-sem-a-barra#scribd>. Acesso realizado em 25 de maio de 2015.

ROLO. M.; RAMOS. M. **Conhecimento**. In: CALDART. R.S. et al (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão popular, Rio de Janeiro e São Paulo, 2012.

SANTOS. E.F. **O ensino superior no Brasil e os “Acordos MEC/USAID”: o intervencionismo norte-americano na educação brasileira**. Maringá: UEM,

2005.168 p. Dissertação de mestrado do Programa de pós-graduação em Educação – Universidade Estadual de Maringá.

SANTOS. M. **A natureza do Espaço: Técnica e Tempo**. Razão e Emoção. 4ª ed. 2.reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS. M. P. **Escola para todos – Um olhar pelo mundo**. Anais do V Seminário Nacional do INES: Surdez e Diversidade. Rio de Janeiro, 19 a 21 de setembro de 2001. p. 27 - 34. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Escola%20para%20Todos.pdf>. Acesso realizado em 16 fev. 2015.

SANTOS. B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social/** Boaventura de Souza Santos; tradução Mouzar Benedito – São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS. B. S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Revista crítica de Ciências Sociais, 78, Outubro 2007: 3-46.

SEN. A. K. **Desenvolvimento como Liberdade** /Amartya Sen: tradução Laura Teixeira Motta; revisão técnica Ricardo Doniselli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SERRA. E.; SOBRINHO.A.P. **A proposta pedagógica do MST e as escolas de campo**. UEM. Maringá, 2013. Disponível em: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chromeinstant&ion=1&espv=2&ie=UTF8#q=mst%20e%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo>. Acesso em: 09 nov. 2014.

SHNEIDER. S. **A pluriatividade na Agricultura Familiar**. Porto Alegre. Ed. UFRGS, 2003.

SILVA. T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. – 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SIMÕES. W. **Paracer de pré-qualificação do mestrado**. Banca de pré-qualificação -UFFS – Laranjeiras do Sul, 09 de março, 2015. Acervo pessoal.

SIMÕES. W. **Parecer de defesa do Mestrado**. Banca de defesa – UFFS – Laranjeiras do Sul, 18 de março de 2016. Acervo pessoal.

SOUZA.M.A. In: MUNARIM. A. et al (org.) **A educação do campo na investigação educacional: quais conhecimentos estão em construção?** Florianópolis. 2011. Editora Insular. Educação do Campo: reflexões e perspectivas.

SOUZA. M. A. **A pesquisa em educação e movimentos sociais do campo**. UTP. GT-3: Movimentos Sociais e Educação. [200-?]. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4765--Int.pdf>. Acesso realizado em 24 de jan. 2016.

SOUZA, M. A. **Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>. Acesso realizado em 24 de jan. 2016.

TUAN. Y.F. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**/ tradução de Livia Oliveira. São Paulo. DIPEL, 1983.

WANDERLEY. M. N. B. **A valorização da agricultura familiar e a reivindicação da ruralidade no Brasil**, 2009.

WANDERLEY. M. N. B. **A ruralidade no Brasil moderno. Por um pacto social pelo desenvolvimento rural**. In: *Una nueva ruralidad en América Latina?*. Norma Giarracca. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2001. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf>. Acesso realizado em 01 de fev. de 2016.

## APÊNDICE

### QUESTÕES PARA A RODA DE CONVERSA COM EDUCADORES(AS)

Instituição:\_\_\_\_\_.

Nº de educadores(as) participantes\_\_\_\_\_.

Média de tempo de serviço dos(as) educadores(as):\_\_\_\_\_.

1 – O Currículo da escola está organizado de acordo com a realidade vivenciada pelos educandos?

2 – O ensino tem algum foco específico?

3 – Você tem algum conhecimento a respeito da agroecologia?

4 – Tem alguma experiência relacionada com a agroecologia? Realiza alguma prática agroecológica na escola ou em seu cotidiano fora dela?

5 – Por tratar-se de uma escola do campo, a agroecologia está presente nos conteúdos curriculares dessa escola? Se sim, de que forma é abordada?

6 – Você acha que pensar a agroecologia na escola do campo pode contribuir para uma formação humana emancipadora e contribuir também para o Desenvolvimento Rural Sustentável? Por que?

7 – Se a escola tem experiências ligadas à agroecologia. Como isso reflete no dia a dia dos educandos?

- a) Em sala de aula?
- b) Na sociabilidade?
- c) Na comunidade?
- d) Na família?

8- Você percebe dificuldades na inserção da agroecologia no currículo da escola? Quais? Por que ocorrem?

QUESTÕES PARA A RODA DE CONVERSA COM OS(AS) RESPONSÁVEIS  
PELO(A) EDUCANDO(A)

Instituição: \_\_\_\_\_

Nº de participantes: \_\_\_\_\_

Idade média dos(as) participantes: \_\_\_\_\_

1 – Qual você considera como sendo o foco temático mais importante desta escola?  
Por quê?

2 – Você tem algum conhecimento a respeito da agroecologia?

3 – Tem alguma experiência relacionada com a agroecologia?

4 – Por tratar-se de uma escola do campo, a agroecologia está presente nos  
conteúdos curriculares dessa escola? de que forma é abordada?

5 – Você acha que pensar a agroecologia na escola do campo pode contribuir para  
uma formação humana emancipadora e contribuir também para o Desenvolvimento  
Rural Sustentável? Por que?

## QUESTÕES PARA A RODA DE CONVERSA COM OS(AS) EDUCANDOS(AS)

Instituição: \_\_\_\_\_

Nº de participantes: \_\_\_\_\_

Idade média dos(as) participantes: \_\_\_\_\_

1 – Qual você considera como sendo o foco temático mais importante desta escola?  
Por quê?

2 – Você tem algum conhecimento a respeito da agroecologia?

3 – Tem alguma experiência relacionada com a agroecologia (na escola, na comunidade ou em casa)?

4 – Por tratar-se de uma escola do campo, a agroecologia está presente nos conteúdos curriculares dessa escola? de que forma é abordada?

5 – Você acha que pensar a agroecologia na escola do campo seria importante para sua formação e para o seu dia a dia? Por que?

6- Você realiza ou tem interesse/vontade de realizar práticas agroecológicas no seu dia a dia (em sua casa ou propriedade)? Por que?

7- Você tem intenção de permanecer no campo após concluir o ensino médio? Por que?



CHICO MENDES, C E C-EF M

Núcleo Regional: LARANJEIRAS DO SUL  
Município: QUEDAS IGUAÇU

SONIA MARA SPINELLO

Período Letivo: **2015** 1o.Semestre

## Consultar Matriz Curricular

Município : QUEDAS IGUAÇU  
 Estabelecimento : CHICO MENDES, C E C-EF M  
 Período Letivo : 2015-1  
 Curso : ENSINO FUND.6/9 ANO-SERIE (4039) (4039)  
 Turno : Manhã  
 Código Matriz : 613338

Matriz Curricular		Organização da Matriz	Visualização da Matriz			
Nº	Nome da Disciplina (Código SAE)	Composição Curricular	Carga Horária Semanal das Setações			
			6	7	8	9
1	ARTE (704)	BNC	2	2	2	2
2	CIENCIAS (301)	BNC	3	3	3	3
3	EDUCACAO FISICA (601)	BNC	2	2	2	2
4	GEOGRAFIA (401)	BNC	2	3	3	3
5	HISTORIA (501)	BNC	3	2	3	3
6	LINGUA PORTUGUESA (106)	BNC	5	5	5	5
7	MATEMATICA (201)	BNC	5	5	5	5
8	ENSINO RELIGIOSO (7502)	BNC	1	1	0	0
9	L.E.M.-ESPANHOL (1108)	PD	2	2	2	2
Total C.H. Semanal			25	25	25	25

(\*) Indicativo de Obrigatoriedade

fechar





CHICO MENDES, C E C-EF M

Núcleo Regional: LARANJEIRAS DO SUL  
Município: QUEDAS IGUAÇU

SONIA MARA SPINELO

Período Letivo: 2015 1o.Semestre

## Consultar Matriz Curricular

Município : QUEDAS IGUAÇU  
 Estabelecimento : CHICO MENDES, C E C-EF M  
 Período Letivo : 2015-1  
 Curso : ENSINO MEDIO (9) (9)  
 Turno : Manhã  
 Código Matriz : 613336

Matriz Curricular		Organização da Matriz	Visualização da Matriz			
Nº	Nome da Disciplina (Código SAE)	Composição Curricular	Carga Horária Semanal das Setações			GrupoDisciplina O (*)
			1	2	3	
1	ARTE (704)	BNC	2	0	0	S
2	BIOLOGIA (1001)	BNC	2	3	2	S
3	EDUCACAO FISICA (601)	BNC	2	2	2	S
4	FILOSOFIA (2201)	BNC	2	2	2	S
5	FISICA (901)	BNC	2	2	2	S
6	GEOGRAFIA (401)	BNC	2	2	2	S
7	HISTORIA (501)	BNC	2	2	2	S
8	LINGUA PORTUGUESA (106)	BNC	3	3	4	S
9	MATEMATICA (201)	BNC	4	3	3	S
10	QUIMICA (801)	BNC	2	2	2	S
11	SOCIOLOGIA (2301)	BNC	2	2	2	S
12	L.E.M.-INGLES (1107)	PD	0	2	2	S
13	L.E.M.-ESPANHOL (1108)	PD	4	4	4	S
Total C.H. Semanal			29	29	29	Lingua Estrangeira Moderna

Tot  
↑

(\*) Indicativo de Obrigatoriedade

fechar